



A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

VI. ÉVFOLYAM

(1937—38)

KIADJA AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA
TANÁRI TESTÜLETE.

FELELŐS SZERKESZTŐ:

KRATOFIL DEZSŐ

AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA IGAZGATÓJA

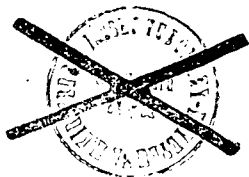
SZERKESZTŐSÉG: SZEGED, BOLDOGASSZONY-
SUGÁRÚT 8.

ELŐFIZETÉSI DIJ EGY ÉVRE 12 PENGŐ.

50527

A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1937.—1938. tanévben:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Dr. Baróti Dezső | 16. Kratofil Dezső |
| 2. Dr. Bárány Irén | 17. Krix Márton |
| 3. Dr. Békési Gizella | 18. Lemle Rezső |
| 4. K. Bedekovich Lajos | 19. Matzkó Gyula |
| 5. Citronyiné Bikfalvy Ilona | 20. Molnár János |
| 6. Csapó Jenő | 21. Dr. Sándor István |
| 7. Császár Elek | 22. Dr. Somogyi József |
| 8. Csorba Tibor | 23. Szántó Lőrinc |
| 9. Fáber József | 24. Szenes Adolf |
| 10. Fogassy Ödön | 25. Dr. Tóth Ervin |
| 11. vitéz Göndör Ferenc | 26. Udvarhelyi Károly |
| 12. Dr. Gyulai Ágost | 27. Uherkovich Gábor |
| 13. Dr. Jankovits Miklós | 28. Dr. Várkonyi Hildebrand |
| 14. Jáрмаi Vilmos | 29. Vincze László |
| 15. Jeges Sándor | 30. Wagner Ferenc |



Tartalomjegyzék.

I. TANULMÁNYOK:

1. Dr. Bárány Irén: Az eszményi tanár szellemi arculata	— — —	325
2. Csapó Jenő: A fogalmazástanítás körül	— — —	245
3. Császár Elek: A tankönyv szerepe a cselekvő történettanításban	—	27
4. vitéz Göndör Ferenc: Testmérési adatok gyakorlati felhasználása	—	34
5. Lemle Rezső: A német beszédképesség elsajátítása és a stílus	— —	15
6. — A németnyelvi tankönyvírás módja	— — —	427
7. Molnár János: A gyermek lelki fejlődése	— — —	19
8. Dr. Sándor István: Kezdő főiskolásaink és a tanári hivatás	— —	122
9. Dr. Tóth Ervin: Az esztétikai elvek általános érvényesítése	— —	447
10. Udvarhelyi Károly: A melléktérképek iskolai alkalmazása	—	131, 236
11. Dr. Várkonyi Hildebrand: Nevelés és gyakorlati lélektan: Akarás és indítékok. Érzelmi nevelés	— — —	1
Az érzelmek nevelése. A félelem	— — —	113
Az érzelmek nevelése. A dac pedagógiája	— — —	217
Az érzelmek nevelése. A nemi életnek pedagógiai vonatkozásai	—	313
Az érzelmek nevelése. Befejezés	— — —	417
12. Vincze László: Módszertani elgondolások a német nyelvtan tanításához	—	140
13. Wagner Ferenc: A tanár szerepe a cselekvő történettanításban	— —	256
14. — Románia művelődéspolitikája s a magyarság	— —	336

II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA:

1. K. Bedekovich Lajos: II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának okai	—	159
2. — A jobbágyság történetének összefoglalása	— — —	459
3. Citronyiné Bikfalvy Ilona: Fonalsmunka	— — —	189
4. Fáber József: Fészekodú deszkából, csavarokkal összeerősítve, leemelhető tetővel (famunka)	— — —	379
5. Fogassy Ödön: Bezárható szögletes doboz (papírhajtogatás)	— —	78
6. — Henger és kúp palástja összeakasztással	— — —	280
7. Jármai Vilmos: A tanulók felszerelésének összeállítás a tanév elején	—	51
8. — A tulajdonító eset fogalmának megértetése az első osztályban	—	166
9. — Egy ismétlődő óra lefolyása	— — —	356
10. — Egy rajzolva lefolytatott német óra	— — —	468
11. Jeges Sándor: A kukorica	— — —	68
12. — A grönlandi bálna	— — —	180
13. — A füsti fecske	— — —	272
14. — A saláta boglárka	— — —	365
15. — A bab	— — —	477

16.	<i>Kratofil Dezső</i> : A területmérés egységei — — — — —	64
17.	— A háromszögek területe — — — — —	173
18.	<i>Krix Márton</i> : Kamatos-kamat — — — — —	60
19.	— Törtszámok szorzása — — — — —	170
20.	— Az arányos osztás — — — — —	269
21.	— A százalék számítása — — — — —	361
22.	— Kamatszámítás — — — — —	473
23.	<i>Matzkó Gyula</i> : A szabadesés — — — — —	72
24.	— Archimedes törvénye — — — — —	184
25.	— Archimedes tétele — — — — —	276
26.	— Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában — — — — —	373, 481
27.	<i>Szántó Lőrinc</i> : Arany János: V. László. — — — — —	44
28.	— Dolgozatírás. Török-magyar bajviadal — — — — —	145
29.	— Lévay József: Mikes. A rímek elhelyezése a versszakban — — — — —	261
30.	— A képes helyhatározó — — — — —	346
31.	— Gárdonyi Géza — — — — —	452
32.	<i>Udvarhelyi Károly</i> : Olaszország — — — — —	55
33.	— Az Alföld keletkezése és felszíne — — — — —	352
34.	— A Balaton — — — — —	463
35.	<i>Uherkovich Gábor</i> : A rajz szerepe a természetrajz tanításában — — — — —	369

III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1.	<i>Arany Könyvtár</i> 1—6. számai. Ism.: — — — — —	494
2.	<i>A. T. I. Kisatlasz</i> . Ism.: Udvarhelyi Károly — — — — —	294
3.	<i>Babiczky—Tóth</i> : A Botond Bajtársi Egyesület Évkönyve I. Ism.: Wagner Ferenc — — — — —	493
4.	<i>Baránszky Jób László</i> : A magyar széppróza története szemelvényekben. Ism.: Baróti Dezső dr. — — — — —	83
5.	<i>Baranyai Mária és Keleti Adolf</i> : A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliografiája. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	194
6.	<i>Bassola Zoltán</i> : Decroly pedagógiai rendszere. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	386
7.	<i>Bárány Irén</i> : A gyermek lényegismeretének fejlődése. Ism.: Békési Gizella dr. — — — — —	89
8.	<i>Békési Gizella</i> : A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérleti vizsgálata. Ism.: Bárány Irén dr. — — — — —	86
9.	<i>Karl János dr.</i> : A földrajz tanítása. Ism.: Udvarhelyi Károly — — — — —	81
10.	<i>Kőhalmi Béla</i> : Az Új Könyvek Könyve. Ism.: Baróti Dezső dr. — — — — —	85
11.	<i>Krammer Jenő</i> : Pedagógiai Évkönyv 1937. Ism.: Wagner Ferenc — — — — —	291
12.	<i>Locka Alajos</i> : A művelődés útja Amerikában. Az iskolarendszer vizsgálata. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	285
13.	<i>Makkai János</i> : A világháború utáni Magyarország. Ism.: Wagner F. — — — — —	391
14.	<i>Makkai László</i> : Új magyar költők II. Ism.: Baróti Dezső dr. — — — — —	83
15.	<i>Makkay Sándor</i> : Magyar nevelés, magyar műveltség. Ism.: Jankovits Miklós dr. — — — — —	282
16.	<i>Németh László</i> : Berzsenyi. Ism.: Baróti Dezső dr. — — — — —	487
17.	<i>Némethy Károly</i> : A Pest-Budai árvíz 1838-ban. Ism.: Baróti Dezső dr. — — — — —	489

18. Obermüller Ferenc:	A milió-iskola. Gondolatok a tanítás intenzitás-fokozásának kérdéséhez. Ism.: Szántó Lőrinc — — —	290
19. Ortutay Gyula:	Paraszságunk élete. Ism.: Baróti Dezső dr. — — —	490
20. Rédey Tivadar:	A nemzeti színház története. Ism.: Baróti Dezső dr. — — —	488
21. Sáray Juliánna:	A gyermekrajzok lélektani vizsgálata. Ism.: Békési Gizella dr. — — — — — — —	287
22. Dr. Sulica Szilárd:	A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére. Ism.: Wagner Ferenc — — —	491
23. K. Szabó Erzsébet:	A gyermeknyelv pedagógiájának alapvonalai. Ism.: Békési Gizella dr. — — — — —	486
24. Szántó Lőrinc:	A magyar nyelv és irodalom tanítása. Ism.: Wagner F. — — —	79
25. Sztrókey Kálmán:	A természet titkai nyomában. Ism.: Somogyi J. dr. — — —	392
26. Tangl Harald:	A hormon és az ember. Ism.: Uherkovich Gábor — — —	491
27. Trócsányi Zoltán:	Kirándulás a magyar multba. Ism.: Baróti Dezső dr. — — —	489
28. Udvarhelyi Károly:	Földrajzi munkanapló — — — — —	86
29. Dr. Várkonyi Hildebrand:	Bevezetés a neveléslélektanba. Ism.: Bárány Irén dr. — — — — —	191
30. —	Az alaki képzés és átvitel kérdése. Ism.: Szántó Lőrinc — — —	384
31. Dr. Zuckermann Ferenc:	Iskolai egészségvédelem. Ism.: Szántó L. — — —	192
b) Külföldi irodalom.		
1. Eduárd Burger—Theodor Steiskal:	Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Ism.: Szántó L. — — —	195
2. Hermann Nohl:	Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Ism.: Jankovich Miklós dr. — — — —	388
3. Heinrich Scharrelmann:	Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule. Ism.: Szenes Adolf — — — —	202
4. Friedrich Schneider:	Die Selbsterziehung, Wissenschaft und Übung. Ism.: Gyulai Ágost dr. — — — — —	295

IV. LAPSZEMLE.

1. A Magyar Pedagógia — — — — —	100, 305, 400, 503
2. A Jövő Utjain — — — — —	101, 307, 404
3. Nevelésügyi Szemle — — — — —	101, 205, 306, 403, 505
4. Iskola és Egészség — — — — —	103, 208, 509
5. Budapesti Polgári Iskola — — — — —	104, 209, 407
6. Der Deutsche Volkserzieher — — — — —	105, 210, 410
7. Die Mittelschule — — — — —	109, 309
8. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny — — — — —	207, 504
9. Magyar Tanítóképző — — — — —	207, 308, 406, 505
10. Pedagógiai Szeminárium — — — — —	207, 308, 405, 510
11. A Gyermekek és az Ifjúság — — — — —	209
12. Pädagogischer Führer — — — — —	213, 310, 414
13. A Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok — — — — —	309, 409
14. A Gyermekek — — — — —	508

V. KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Szenes Adolf.)

1. Iskolareformok egyes államokban — — — — —	91
2. Az érettségi vizsgálatok Romániában — — — — —	99
3. Gyermekek mozilátogatása — — — — —	99
4. Falusi tanítók képzése Bulgáriában — — — — —	100
5. Iskolavonatok Canadában — — — — —	100
6. Az anyanyelvi oktatás Németországban — — — — —	197
7. A tanulói iskolától a munkaiskolán át a jellemképző iskolához — — — — —	202
8. Angol középiskolai tanárok gyűlése — — — — —	204
9. Iskolai testi fenytítés a bíróság előtt Németországban — — — — —	204
10. Rádió a tanítás szolgálatában — — — — —	205
11. Politika az iskolában — — — — —	205
12. Botbüntetés Angliában — — — — —	205
13. Célbalövés az iskolában Romániában — — — — —	205
14. Pályaválasztási Tanácsadó Londonban — — — — —	205
15. A csodagyermek lélektana — — — — —	296
16. Hollandi tanügyi viszonyok — — — — —	298
17. Középiskolai tanárképzés Lengyelországban — — — — —	299
18. Az iskolai reform Franciaországban — — — — —	299
19. Hivatalos történeti tankönyvek Ukrajnában — — — — —	301
20. Történeti tankönyvek tisztítása — — — — —	302
21. Tankötelezettség Angliában — — — — —	302
22. Iskolaviszonyok Palesztinában — — — — —	303
23. Kötelező lögyakorlatok az osztrák iskolákban — — — — —	303
24. Erdélyi szomorú iskolastatisztika — — — — —	303
25. Nemzetközi kongresszusok — — — — —	304
26. A hibakutatás újabb útjai — — — — —	393
27. A számokkal kiállított iskolai bizonyítványok pótlása — — — — —	395
28. Katonai újoncok pedagógiai vizsgálja — — — — —	396
29. Az 1936/37. tanévi érettségi vizsgálatok Romániában — — — — —	397
30. Tanítás Rádión — — — — —	397
31. Testnevelés Németországban — — — — —	398
32. Iskolaviszonyok Oroszországban — — — — —	398
33. Helyes beszédre oktatás — — — — —	399
34. A népdal a cseh iskolákban — — — — —	399
35. Iskolareformok Jugoszláviában — — — — —	399
36. A genfi évkönyv — — — — —	400
37. Leányok katonai kiképzése Törökországban — — — — —	400
38. Előkészítés egyetemi tanulmányokra Egyiptomban — — — — —	400
39. Varrástanítás a fiúiskolákban Angliában — — — — —	400
40. A békeszerződés tanítása a német iskolákban — — — — —	495
41. A német középiskolák — — — — —	497
42. Parasztnépfőiskola Zágrábban — — — — —	498
43. Gyermekmúzeum New-Yorkban — — — — —	498
44. Számolási képesség vizsgálata Prágában — — — — —	500
45. A tanév új szabályozása Olaszországban — — — — —	500

46. Analfabéták Romániában	—	—	—	—	—	—	—	—	501
47. Városi gyermekek falun	—	—	—	—	—	—	—	—	501
48. Iskolakötelezettség egyes országokban	—	—	—	—	—	—	—	—	501
49. Tanítók mezőgazdasági kiképzése Milánóban	—	—	—	—	—	—	—	—	501
50. Az oxfordi Ruskin Kollégium	—	—	—	—	—	—	—	—	501
51. Falusi iparosmesterek képzése	—	—	—	—	—	—	—	—	502
52. Politika az iskolában	—	—	—	—	—	—	—	—	502
53. Testi fenyíték az angol iskolákban	—	—	—	—	—	—	—	—	502

VI. HIREK.

1. Az Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesület szegedi közgyűlése	—	—	—	—	—	—	—	—	110
2. Az állami gyak. polg. isk. új szakvezető tanára	—	—	—	—	—	—	—	—	110
3. A felső mezőgazdasági iskolák új tanterve	—	—	—	—	—	—	—	—	111
4. A szegedi tankerület III. tanfolyamának előadásai	—	—	—	—	—	—	—	—	111
5. A Gyak. Polg. Isk. Könyvtárának XVII. kötete	—	—	—	—	—	—	—	—	111
6. Pedagógiai szakkönyvek új kötete.	—	—	—	—	—	—	—	—	111
7. A népiskola VII. és VIII. osztályának tanterve és utasítása	—	—	—	—	—	—	—	—	112
8. A világ legjobban felszerelt egyetemi-pszichológiai könyvtárában (sz. Csorba Tibor)	—	—	—	—	—	—	—	—	215
9. Magyar Nevelők Egyesülete	—	—	—	—	—	—	—	—	310
10. Magyar Művelődési Kis-Lexikon	—	—	—	—	—	—	—	—	311
11. Kérelem az Áll. Polg. Isk. Tanárképző Főisk. Botond Bajtársi Egye- sület volt tagjaihoz	—	—	—	—	—	—	—	—	311
12. Megalakult a Pécsi Pedagógusok Köre	—	—	—	—	—	—	—	—	415
13. Az egységes iskolai német kiejtés problémája	—	—	—	—	—	—	—	—	415
14. Szántó Lőrincnek „A magyar nyelv és irodalom“ c. vezérkönyve	—	—	—	—	—	—	—	—	416
15. Az Orsz. Középiskolai Tanáregy. Élőnyelvi Szakosztálya	—	—	—	—	—	—	—	—	416
16. A lengyel közoktatás múzeuma (sz. Csorba Tibor)	—	—	—	—	—	—	—	—	510

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizennegyedik közlemény)

Akarás és indítékok. Ézelmi nevelés.

Megelőző közleményünkben mintegy „kívről-befelé“ haladó irányt követtünk: a személyiségnek legkülső kergét, a *viselkedést* vettük szemügyre és a külsőből hatoltunk a benső, lelki élet felé, keresve a viselkedésnek belső indító és mozgó okait. E benső okok összességét, a külső viselkedésnek lelki alapjait egyetlen, de nagyjelentőségű szóban foglaltuk össze: az *önuralomban*. A külső viselkedésnek és a jellemnek egymással való összefüggése éppen az egyén önuralmában jut kifejezésre. Jelen fejtegetéseinkben sem veszíthetjük el többé szem elől az önuralom nagyon fontosnak mutakkozó fogalmát, annál kevésbbé, mert e lelki sajátág nemcsak a külső viselkedésnek alapja és nem csupán annyiban érdekl a nevelőt, amennyiben a növendék külső viselkedését is szabályoznia és nevelnie kell, hanem azért is, mert önuralom a *belső viselkedésre* is kiterjed, a benső lelki élet nevelése szempontjából tekintve is nagyfotosságú, mint erre legújabban *M. Wilfert* könyve (*Psychologie und Pädagogik der Selbstbeherrschung*. Langensalza 1936.) is rámutat. (Nálunk *Mester J.* foglalkozott értekezésében az önuralom lélektanával (1. Magy. Psychol. Szemle. 1934.) Mielőtt az önuralomnak szerepét, jelentőségét és a nevelésben mutakkozó nagy fotosságát a benső élet folyamataira nézve is elemeznénk, az *akarásnak* és főképen az akarat *indítékainak* szerepéről kell bővebben szólnunk, hogy célunkat, a jellemnevelés feltételeinek minél alaposabb megismerését, elérhessük. Az akarásnak és indítékainak vizsgálatával most már nem a kívülről befelé irányuló vizsgálatódás vonalát követjük, hanem egyszerre problémánk központjába helyezkedünk.

Az akarás, és különösen az akarás motivumai, indítékai annyira fontosak és jelentősek a jellemre nézve, hogy csekély túlzással szinte azt mondhatjuk: kinek milyenek az akaratindítékai, olyan a jelleme, — az ember jelleme egyenlő az ő motivumaival. A neveléslelektan feladatait az akarásnak, a jellemnek és az indítékoknak egész kérdésösszegével szemben tehát világosan fel kell ismernünk; tudnunk kell, hogy a jellemnevelés nagy részben megoldást nyer, ha a nevelő a növendék indíték-világára hatással tud lenni s azt (esetleg döntően) irányítani tudja. Másrészt a neveléslelektannak és a gyakorlati pszichológiának nagy önmérséklést kell tanúsítania az itt felmerülő kérdésekkel szemben és nem szabad az elméleti lélektan összes oly kérdéseibe belemerülnie, melyek az akarásnak, a motivációnak, az indítékok harcának, a választásnak s az akarat szabadságának problémáit ölelik fel. Ezen elméleti kérdések az általános lélektan körébe tartoznak (l. *Ranschburg: Az emberi elme*. II. köt. 1923. 119. és kk. ll.); belőlük e helyen csak annyi érdekliz az olvasót, amennyi jellem, akarás és motiváció lényegének megértéséhez szükséges, meg ahhoz, hogy e fogalmakból a nevelői gyakorlat számára bizonyos következtetéseket levonhassunk. Ezen azért csak néhány alapvetően fontos megállapítást tesszünk az akarás és motiváció lényegére vonatkozóan, anélkül, hogy e kérdések problematikájába mélyebben behatolni kívánánk.

1. Az *akarás* nevelésének kérdése már akkor eldőlt, ha állást foglalunk e lelki folyamat mibenlétének elméleti problémájában. Nem elégedhetünk meg azzal a régebbi felfogással, mely az akarást „előrelátó impulzusnak (vorausschender Trieb, *Ebbinghaus*)” tartotta csupán, vagy benne „adott tudattartalmak sorozatának passzív élményét” látta (*Münsterberg*), s azt tartotta, hogy az akarás nem egyéb, mint egy cselekedet „előrelátása”, mely maga után vonja a gyakorlati cselekvést is, vagyis inkább, „amelyre a cselekvés következik” (*Spencer H.*) stb. Az akarat nevelésének, — mely nagy részben egyezik a jellemnevelés körével — csak az újabb akaratelmélet adhat igazi alapot, mely az akarásban nem jasszív állapotok lepergését, vagy valamilyen tendenciáknak, vagy épen az érzelmeknek folytatódását látja, hanem egy *önálló, jól körülírható*, más lelki folyamatoktól *különböző* lelki folyamatot, melyet a *személyiség önállósága*, önelhatározó képessége és az *energetikus* jelleg határoz meg. A teljesértékű akarásfolyamat lényeges és sajátlagos mozzanatait, épen ezen előbb említett alapon, a következőkben állapíthatták meg: a) egy sajátos benső *hozzájárulásban*, — b) az ehhez kapcsolódó *elhatározásban* (választásban), és — c) az elhatározáshoz kapcsolódó *megvalósításban*. A megismerés az *én* tájékozódása, az érzelmek az *én* maga-érzései, az akarás az *én*

magavezetése, „az énes energiának centrális-következetes vezetője, vagy vezetettsége“; az ösztönben *nem az én vezet, hanem más erők*, — az egyes pszichés tendenciák és irányulások pedig *részleges* jellegűek, míg az akarásban a személyiség egysége jut kifejezésre. (Boda: Bevezető a lélektanba. 1934. 180. l.) Az akaratot egységes „képességekötegnek“ véve, kereshetjük annak *tulajdonságait*. Ezek a tulajdonságok, melyek a nevelésben is fontosak, a következőkben sorolhatók fel: az akarás *ereje* (ezt a legyőzendő nehézségek nagyságával mérjük), — a *kitartás* (ez az akaratnak időbeli jegye), — könnyebben, vagy nehezebben, gyorsabban, vagy lassabban történő, *kiváltódása* (elhatározásbeli tulajdonság), — *iránya, célja* szerinti eltéríthetetlen *állandóság, fegyelmezettség*, s ezek ellenkezői.

2. Az akaratfolyamat elemzésében felvetendő második kérdésünk így hangzik: *mi az, amihez az akarat hozzájárul?* E kérdés feltevésével érintjük az *indítékok* nagy problémakörét; előzetesen csak azt a tételt kell kimondani, hogy személyiségünk (akaratunk) az ösztönzések valamelyikére fejleszti ki a cselekvést. Indíték gyanánt kétféle jelenségcsoportot szoktak a pszichológusok felvenni: az első csoportba tartoznak azok a *szükségképi* erővel jelentkező „első“ *törekvések*, melyek valamely „jó“ megismeréséből minden megfontolás előtt, önkénytelenül, tehát szükségképen fakadnak és ösztönző hatással vannak minden megfontolás előtt, önkénytelenül, tehát szükségkép („felhívásjellegűek“ K. *Lemin*). Sokkal helyesebb azonban, ha nem ezeknek a szükségképi erővel jelentkező ösztönzéseknek adományozzuk az „indíték“ elnevezést, hanem ezen ösztönző törekvések közül csupán annak, vagy azoknak, amelyek elhatározásunkat kiváltják. Elhatározásunkat megszokta ugyanis előzni a „motivumok harcának“ nevén ismert jelenség, amely a nevelés szempontjából nagy jelentőséggel bír, — ámde ez a lelki harc és konfliktus voltaképpen csak a többféle megismert jó és felhívásjellegű dolog *ösztönzései* között folyik le, nem az igazi *motivumok* között. Ennek a harcnak a *választás*, a *döntés*, az *elhatározás* vet véget, melyben egy oly ösztönző törekvés győzedelmeskedik, melyet ezért — utólagosan — „*legerősebbnek*“ szokás nevezni. A választás mindig két mozzanatot foglal magában: *megállítja* a többi ösztönzés működését, és *fenntartja a legértékesebbnek* ítélt ösztönzést. Az igaz választás és döntés ezen lelki tevékenysége, némelyek (pl. *Bagley*: Educational Values, 1926.) szerint nagyon ritka jelenség a mindennapi életben, mert életünk legnagyobb részben ösztöneinek, automatizmusaink és szokásaink szerint pereg le és csak nagy, fontos életproblémáinknál van szükségünk a „döntésre“; — mások ellenben úgy vélekednek (pl. *Millot*: Psychologie, Education. 1931. XVI. fejr.), hogy az akarás a lelki élet legtöbb folyamatába belejátszik és ezért nagyon fon-

tos annak irányítása és nevelése. Bármelyiket válasszuk is a két nézet közül, kétségtelen, hogy az akarat és jellem nevelésének az akarásfolyamat minden mozzanatára és tulajdonságára, tehát az indítékokra is, meg az elhatározásra is, ki kell terjeszteni.

3. Legcélszerűbb az az eljárás, ha külön vesszük vizsgálat alá a megismert vonzó dolgok és felhívásjellegek után fellépő *első, kényszerű törekvéseket*, ösztönzéseket, impulzusokat, — és ezektől függetlenül elemezzük a *valódi* indítékokat és szerepüket az akaratban és jellemben. Felmerül a kérdés, hányféle forrásból erednek ösztönző impulzusaink, s hogyan válnak indítékokká? — Könnyű megállapítani, hogy ily ösztönző impulzusok a *lelki élet minden köréből és rétegéből* egyaránt előtörhetnek és választásra sarkalhatják személyiségünket. A nevelés-lélektan feladatai közé tartozik, hogy lehető teljességükben áttekinthesse ezeket a forrásokat, melyekből akarati cselekvéseink indítékai fakadnak és mérlegelje erőfokukat, szerepüket és jelentőségüket a jellem alakulására. A gazdag lélektani és jellem-tani irodalomból két oly elsorolást találunk, melyek a mi céljainkra leginkább megfelelő csoportosítást nyújtvák. Ezek: *Klages* és *Bagley* műveiben találhatók.

Klages (Die Grundlagen der Charakterkunde, 1928. Der Geist als Widersacher der Seele. 3. köt. 1929/33. Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdrück. 1935.) szerint különösen a személyiség mélyén tevékeny *törekvések*, az *érdeklődésnek alapirányai* szolgáltatják cselekvésünk és jellemünk legmélyebb *rúgóit* (Triebfeder), — ezeknek dinamikus hajtóereje pedig a hozzájuk tapadó *érzelmekben* van. Ezen törekvéseink legjellegzetesebb sajátossága az, hogy, mint minden törekvés, ők is bizonyos *irányba* terelik cselekvéseinket (Richtungseigenschaften). A jellem „rúgóinak“ rendszerét *Klages* a legnagyobb gondnal dolgozta ki s tette egyúttal az írástudomány (grafológia) tudományos alapjává. Két csoportba osztotta őket, egyfelől aszerint, amint „*oldó*“ vagy „*megkötő*“ jellegűek van, másfelől pedig „szellemi“; „személyes“ és „érzéki“ mivoltuk szerint vonta őket össze. Így aztán a következő táblázatot adja az emberi személyiségnek azon ősi impulzusairól, melyek indítékainkat szolgáltatják.

I. *A szellemi rúgók* között található. 1.) *oldó* jellegű impulzusok eredhetnek az einber „lelkesező képességéből“; ide tartoznak: az igazságszeretet (tárgyilagosság), az alakító impulzus (a szépség szeretete) és az igazságosság szeretete. — 2.) *Megkötő* jellegzetességek: az elméleti, esztétikai és erkölcsi értelmességéből fakadó ösztönzések.

II. *Személyes rúgók* gyanánt: 1.) az *oldó hatást* előidéző személyi odaadásnak („az érzelm mélysége“) egyes változatait találjuk *Klages* rendszerében. Ily változatok: a spontán önátadásnak, csodálatnak és tisztelőtnak impulzusai, a természet-, hazaszeretet, az állatok és növények szeretete, az ősek kultusza, a kozmikus szeretet. — az én passzív egoizmusából eredő ösztönzések, pl. az óvatosság, bizalmatlanság, ravaszság, képmutatás stb., —

és végül az én reaktív-egoista állásfoglalásából eredő impulzusok: a makacsság, túlzott érzékenykedés, bosszúállás, gyűlölet, irigység stb. — 2.) A *megkötő hatású* impulzusok a személyi egoizmus és önérvényesítés alapösztönzéséből fakadnak és a következők: az én érvényesítésének egyre szélesebb kört kereső vállalkozási szellem, éikervágy, tettvágy, uralomvágy, az elismeretetésre és szerzésre törf természet stb., — viszont az én passzív önátadásából erednek a jóákarat, szelidség, hűség, melegsívűség impulzusai.

III. *Érzékiségünk* is szolgáltat cselekvésrűgókat Klages szerint és ennek körén belül 1.) *feloldó jellegűek* az érzéki önátadás szükségletéből fakadó azon ösztönzések, melyeket életvágynak, a mámor vágyának, és a dolgokat értékelő s jutalmazó „érosznak“ nevezünk, — míg 2.) *megkötő jellegűet* mutatnak az érzéki élvezetvágýból merített impulzusok: az élvezetkeresésnek és a nemi életnek különböző ösztönzései. — *Hogy ezekből a különféle impulzusokból, melyek válnak jellemünknek valódi alkotó elemeivé*, az más tényezőknek közreműködésétől függ. Ily tényezők a *jellemnek szerkezete és felépítésének terve* (tektonikája), amely meghatározza, hogy a fentebb elősorolt anyagból, vagyis ösztönzésekéből, melyek válhatnak a jellemnek valódi összetevővé; fűszempontok itt Klagesnél: az összetevők összhangja, továbbá érettsége. Bizonyos azonban szerzőnk szerint, hogy a felsorolt ösztönzések közül *nem mindegyik* válhat a valódi, szoros értelemben vett jellemnek alkotórészévé, igazi állandó indítékká és jellemvonássá, hanem közülök főképen a „becsüleesség, hűség és megbízhatóság“, — míg a többi indítékok inkább csupán látszattulajdonságok a jellemben. — Klagesnek kísé túlzottan rendszerező áttekintése mellett, mely nem mutatja meg világosan, *mily viszony* áll fenn az ösztönzések és indítékok között és mi tesz valójában indítékká valamely impulzust, — a neveléslelektan céljaira hasznosabb forrásul használhatjuk Bagleynek művét (Educational Values) és belőle a személyiségben felfedezhető ösztönzésforrásokat a következő egymásutánban tekinthetjük át:

a) Gazdag ösztönzéseket nyűjt elsősorban a személyiségnek *reflex- és ösztönvilága*. Az ösztönök nagy számából csupán néhányat emlíünk fel annak megvilágítására, mely erős ösztönző hatások származhatnak személyiségünknek ezen rétegéből (Busemann: Pädag. Psychologie. 1932. 14. kk. 11. Bagley: Educat. Values. 1926. 1. kk. 11.); ilyenek az ápoló és nevelő ösztön, valamint ennek ellentéte, a kitaszító és önállósító ösztön, a nemi ösztön, a vezető- és alkalmazkodó ösztön, az exhibíciós ösztön, a játék, a kíváncsiság, az utánzás ösztöne, stb., melyeknek végső alapját az önérvényesítésben kell látnunk és ennek kettős megnyilatkozásában: az alkalmazásban és ez alkalmazkodásban. Az összes reflexekből és ösztönökből erős ösztönzések áradnak lelki életünk középpontja: az öntudat és akarat felé, felkínálva magukat létünk minden pillanatában a kiválasztásra, az indítékká válás szerepére és ezen nagy motíváló erejüket annak az erős érzelmi töltésnek köszönik, mely bennük van és őket szinte ellenállhatatlanná teszi. *Akarati életünk és jellemünk nagy része azon fordul, hogy reflexeink és ösztöneink milyen mértékben határozzák meg cselekvéseinket*, — mily mértékben válnak cselekvéseink indítékaivá, — még pedig akár tudatos, akár nem tudatos értékelés és elfogadás alapján. Az önnevelésnek és mások nevelésének életbevágó feladata az, hogy a nevelendő

személyiség egyfelől világosan megismerje ösztöneinek egész világát és annak ösztönzéseit, másfelől *értékkélete tárgyaivá* tegye őket, és csupán azokat engedje *indítékká* válni, amelyek a személyiség magasabbrendű céljaival, erkölcsi és értelmi világszemléletével egybhangzanak. Ennek a *szűrőnek* szerepét az értelemről irányított *értékkéletek teszik* alapját, melyeknek kialakítása a növendék lelkében elsőrendű fontosságú feladat a jellemnevelés számára.

b) Az ösztönök nagyon erős ösztönző hatással vannak elhatározásainkra. Hasonlóan nagy a *szokások* hatalma is. Szokásainkat „második természetnek” nevezzük és e nevet valóban meg is érdemlik azon nagy erejüknel fogva, mely csaknem felülmúlja a pusztá ösztönzés határait, és amely miatt a legtöbb esetben a megfelelő kiváltó inger jelentkezésére rögtön döntő indítékká válnak. Ez az oka annak is, hogy a szokások kialakítása a nevelésnek legfőbb célja *James* szerint. Minek köszönik a szokások ezt a nagy motiváló és meghatározó erőt? Annak, aminek az ösztönök: hogy működésük automatikus, azaz öntudatos irányítás és ellenőrzés *nélkül* indítják meg és bonyolítják le a cselekvést. Szokásaink *ellen* harcolni csak a legéberebb öntudatos ellenőrzés mellett és akarati erőfeszítés segítségével vagyunk képesek.

c) Indítékká válhatnak továbbá tudatéletünk oly ösztönző mozzanatai is melyekben az *értelmi elem* az uralkodó: az *eszmék, ismeretek*, és az ezekből alkotott *tapasztalatok és elvek*. Az ismeretek, melyeket önmagunkról és a világról alkotunk, az intelligenciának sokféle működése szerint, — az okok, célok, összefüggések, viszonyok ismerete a világ lehető jelenségei között *min*dig indítékává válhatik cselekvésünknek; az ilyen ismereteink és tapasztalataink mintegy „fogantyúk”, melyekbe kapaszkodva mozgathatjuk az események gépezetét, vagy jelek, melyek jelzik, hogyan kell a jelenségekhez alkalmazkodnunk. Tapasztalásainkból mi magunk a cselekvések számára irányító törvényszerűségeket, elveket szűrünk le, — vagy ilyen elveket kaphatunk már készen, közvetlen alkalmazás céljaira a nevelésben azoktól, akik az emberiség tapasztalatait és bölcsességét lényeges kivonatokban számunkra leszűrték, avégből, hogy a lehető legtökéletesebb és leggazdaságosabb alkalmazást, vagy alkalmazkodást lehetővé tegyék számunkra. Különösen a cselekvés erkölcsi elvei nagy fontosságúak abból a szempontból, melyet itt állandóan szem előtt tartunk; az indítványnyújtás szempontjából. Mindezen eszmék, tapasztalatok, erkölcsi elvek stb. azonban csak abban az esetben válnak ösztönző erőkből indítékká, ha megnyerik a személyiség *értékkéletben* kifejezett helyeslését és benső hozzájárulását, vagyis ha a jelentkező ismeret, vagy elv, vagy tapasztalás az alany számára valamilyen értéket, „jót” tükröztet, mely vágyát, törekvését felkelti, továbbá ha igaz, való és nem pusztán illúzió.

d) Az ismeretektől és eszméktől különböznek az *eszmények*, melyeknél nem az értelmi, hanem az érzelmi elem az uralkodó. Eszményeink, mondja *Lindworsky* (Willensschule, 1933.) onnan merítik indítéknyújtó erejüket, hogy egyfelől mélyen bele vannak ágyazva eszméinkbe és ismereteinkbe, másfelől erős érzelmeket indítanak meg bennünk és gyakorlati jelentőségük is van. Hasonló gazdag indítéknyújtó forrás gyanánt jelezhetjük a személyiség be-

állítódásait is. Ilyenek az egocentrikus, önző, vagy heterocentrikus, önzetlen és altruista, — a magaatadó, vagy tartózkodó, hűvös, — az elmélyülő, vagy felszínes, — a befelé, vagy a külső világ felé forduló, — alkalmazkodó, vagy merev stb. beállítódások, illetve ilyen vagy olyan beállítódású személyiségek. A nevelés elmélete és gyakorlata régóta ismeri az eszményekben rejlő nagy lendítő erős és igyekezzett azt értékesíteni is. Néha azonban megelégedezni látszott arról, ami lényeges feltétele annak, hogy valamely felmutatott eszménykép valóban elhatározásokat váltson ki a növendékekből és ez az eszménykép érzelmi velejárója. Ha ez hiányzik, akkor a motiváló erő is hiányozni fog az eszményből, bármily gonddal történt is annak megrajzolása és az ifjú lélek elé vetítése.

e) Már az eddigi áttekintésből is kitűnt, hogy az *érzelmekekkel* külön is kell foglalkoznunk akkor, mikor az emberi cselekvéseket elemezzük és azoknak indítékait lehetőleg teljes megvilágításba akarjuk helyezni. Az érzelmek ugyanis különféle alakban jelenhetnek meg lelki világunk területén (Boda: Az érzelmi élet alapjai és kibontakozása. Bp. 1926. 7. l.); t. i. vagy *kísérő jelenségek* gyanánt, mikor ugyanis más önálló lelki jelenséghez (pl. emlékekhez, tapasztaláshoz, eszményekhez, ösztönmegnyilvánulásokhoz) kapcsolódnak, vagy megjelenhetnek *önállóan* is; ez utóbbi esetben szervezetünk, személyiségünk egészének „hogylétéről” értesítenek bennünket, vagy egyes tendenciáink feszültségi, vagy gátoltsági viszonyairól. Az érzelmeknek a szerepe a lelki életben tehát nem csupán az, hogy „jelzik” az én hogylétét, egyes tendenciáink és törekvéseink gátoltságát, vagy könnyű és síma működését s így az önérvényesítésnek s a benne rejlő boldogságnak mintegy a feszültségmérő gyanánt szerepelnek; az érzelmek feladata ezeken túl még az is, hogy *ösztönzik* a személyiségek további reakciókra, tevékenységekre. Ez az ösztönzés abban áll, hogy minden kellemes állapotban megmaradni, és minden kellemetlentől szabadulni törekszünk s e törekvés lényünknek legmélyebben gyökerező tulajdonsága, tulajdonképpen magával az életösztönnel, vagyis az önérvényesítés östendenciájával azonos. Ezekből a megállapításokból a jellemnevelés problémakörére vonatkozóan azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az *érzelmek nevelésével* elméletileg is külön kell foglalkoznunk. Az érzelmek ugyanis a leghathatósabb ösztönzések gyanánt, mint a legjelentősebb erők csatlakoznak az ösztönökhöz, az eszményekhez stb. és megadják a nekik oly szükséges és nélkülözhetetlen érvényesítő erőt és nyomatékot. Azonkívül azonban mint *önálló indulatok* és *hangulatok* is jelentkeznek lelki életünkben és különböző tevékenységekre és viselkedésekre ösztönöznek bennünket. Mind a két esetben azt látjuk tehát, hogy az érzelmeket a legfontosabb *indítékforrás* gyanánt kell szentelnünk az érzelmek nevelésének is, mikor a jellemnevelésről és azon belül az indítékokról van szó.

Az előrebocsájtott elemzések azt a célt szolgálják, hogy belőlük a nevelés számára gyakorlati következtetéseket vonjunk le. Ezt a célt legjobban úgy érhetjük el, hogy először az *érzelmek*, majd az *akarat nevelésének* szempontjából hasznosnak mutakozó tételeket állítjuk fel és hozzáuk összefüggésbe a jellemnevelés gyakorlati feladataival.

A jellemnevelés kérdése nagyrészt azon fordul, mennyire sikerül a személyiség életvezetésében a helyes és értékes indítékok uralmát biztosítanunk. Hogy, azonban a cselekvő élet helyes indítékainak ezen uralmát biztosíthassuk, elsősorban az *érzelmek világában* kell rendet és egyensúlyt biztosítanunk. Két fontos oldala van ennek a kérdésnek; az egyik „tartalmi” probléma: *mily érzelmeket* juttassunk uralomra a személyiség lelki életében, mily érzelmeket válasszunk ki és fejlesszünk — és melyeket kell visszafejlesztésre, elnyomásra, a tudatból való kiszorításra ítélnünk? A másik kérdés az érzelmek nevelésének „alaki” problémáját foglalja magában: hogyan kell biztosítani a növendék *érzelmi egyensúlyát és harmóniáját*? (az angol és amerikai pszichológusok „emotional stability”-je). Mind a két kérdésnek száalai egyesülnek az *önuralomban* és így az érzelmek nevelésének kérdésére is az önuralom célkitűzésével válaszolhatunk. Az *érzelmek nevelésénél* abból az alapgondolatból kell kiindulnunk, hogy az érzelmek és indulatok önmagukban még nem jelentenek roszságot és bajt az életben és a nevelésben; ellenkezőleg, minden nagy dolognak, magasabbra emelkedő emberi személyiségnek, jelentős cselekvéseknek az érzelmek nélkülözhetetlen összetevői, az élet lendületének, a termékeny alkotásnak és kiegyensúlyozott, boldog életnek alapfeltételei. Hová sorvadna az emberi lét, ha a szeretetben, lelkesedésben, türelemben, a szépért, jóért, igazért való rajongásban stb. rejlő *érzelmi* elemeket valamely láthatatlan kéz egyszerre kikapcsolná lelki életünkéből? — Nem az érzelmek önmagukban veszedelmesek tehát, nem is az érzelmek létezése alkotja a nevelésméletek gondját, hanem vagy bizonyos *érzelmek hiánya, elégtelensége, vagy az érzelmi élet rendeltenségei és túlzásai*, és az érzelmi életben mutatkozó *összeütőközések*. Az érzelmeknek a jellemre, és cselekvéseinkre vonatkozó hatásait is ebből a szempontból kell vizsgálat alá vonnunk: az érzelmeket sem kiirtani törekedni, sem teljesen szabadjukra hagyni nem volna helyes: az egyedüli helyes elv az *érzelmek kontrollja, az önuralom*. Az önuralom egyúttal szabályozza az érzelmeknek *indítékadó, motiváló* működését is. Ennek az alapelvnek részleteit a következő tettekbe foglalhatjuk:

a) *Bizonyos érzelmeknek elnyomása, a tudatból való kiszorítása*, vagy legalább mérséklése az az eszköz, melyre okvetlenül szükségünk van, hogy az érzelmi világunkon uralkodni tudjunk. Ez a körülmény természetesen csak úgy érthető, ha feltételezzük, hogy a növendék önmaga hajtja végre azokat a lelki tevékenységeket, melyekre itt szükség van, vagyis ki kell emelnünk; hogy a jellem- és érzelmevilág nevelését nem lehet más úton megvalósítani, mint az *önnevelés* útján. Itt valóban áll az a mon-

dás, hogy minden nevelés valójában csak másoktól megindított, de a személyiségtől magától továbbfolytatott és befejezett önnevelés. A nevelőnek tehát rá kell mutatnia arra, milyen fontos személyiségünk kialakulásában érzelmeink ellenőrzése és az önuralom, — és arra, hogy ennek legelső eszköze bizonyos káros érzelmeknek a tudatból való kiszorítása, vagy legalább mérséklése. Ezzel megfosztjuk őket *indítékadó* szerepüktől és hatásosságuktól. Ilyen érzelmek és indulatok rendesen ösztöneink tevékenységéhez, vágyainkhoz, szenvedélyeinkhez szoktak kapcsolódni (harag félelem), de kapcsolódhatnak eszményeinkhez, ítéleteinkhez is (rajongás, fanatizmus) és oly hathatós ösztönzéseket nyújthatnak a cselekvésre, hogy ezen érzelmek és indulatok hatása alatt cselekvéseink, sőt egész életvezetésünk is állandó kedvezőtlen zökkenéseknek, viharoknak és zavaroknak eshetik áldozatul, ha érzelmi életünk nem rendezett és szabályozott. De ide tartozik *bármely* érzelem, mely *indulattá* és *indulatkitöréssé* fokozódhatik lelki életünk sajátos berendezkedése alapján. Tudjuk, hogy érzelmeink, a legszelídebbek és veszélytelennek látszók is, hirtelen megerősödhetnek, gyorsan és átmenet nélkül felfokozódhatnak és egy viszonylagos egyensúlyi állapotból erős izgalmi állapotba ragadhatják át személyiségünket. Ilyenek a haragunk, a lelkesedésnek, a fájdalomnak ú. n. felindulása emóciósokká, vagy nagy indulattá váló viharai (v. ö. *Boda, i. m. 9. kk. ll.*), melyeket azért néz rossz szemmel a nevelés, mert a személyiség, bennük vergődve, elveszíti önuralmát, nem ura többé mozgásainak, cselekvéseinek és oly alacsony zűrzavaros életformákra süllyed, amelyek megfosztják a helyes cselekvés lehetőségétől; megzavarják az értelem helyes értékítéletét, a fantáziát s az egyéniségnek a mozgások felett való uralmát. Ezért óvnak bennünket a sztoikus és epikureus bölcsek az indulatok uralmától épúgy, mint a keresztény aszkézis és önlegyőzés hősei. Kérdés, hogyan, mily tényezők hatása alatt alakulhatnak át közepes erősségű érzelmeink ily „lelki viharokká” indulatokká? Az általános lélektan azt a felvilágosítást nyújtja, hogy ily erős izgalmi állapotok és indulatkitörések bármely érzésünkből eredhetnek, ha az *én*-nek általános állapotait kísérő érzések *ingerei* igen hevesek, — vagy ha az egyes alaptendenciák között nagy a *zavar*, vagy ez utóbbiak hirtelen felszabadulnak; — de *nem* erősödhetnek közvetlenül indulatokká azok az érzéseink, melyek *más lelki tartalmakhoz* (pl. egy szemlélethez, eszméhez) kapcsolódnak. Ez utóbbiaknál még más tényezők beavatkozása is szükséges ahhoz, hogy a kísérő érzelmek indulatokká fokozódjanak. Így pl. egy más személlyel való találkozásunk heves indulatra ragadhat bennünket akkor, ha *eszünkbe* jut (asszociáció) az a sértés, mellény bennünket illetett. Valamely pusztá, közömbös szemlélet azonban még nem alkalmas erős indulatok kiváltására. Ezen részletek szem előtt tartása azért szükséges



a nevelés lélektana és gyakorlata számára, mert az indulatokká váló érzelmek leküzdése, vagy mérséklése csakis a fent említett tényezők és körülmények *meggátlásán* keresztül lehetséges. Viszont az is kitűnik az indulatok természetéből, hogy lelki életünknek e zavarai és egyensúlyvesztései nem *tartós és állandó*, hanem csupán *átmeneti* jellegűek és épen ezért nem oly veszedelmesek, mint az (alább tárgyalandó) szenvedélyeink; a nevelésben mégis nagy súlyt kell helyezni rájuk és velük kapcsolatosan lelki életünk fegyelmezett harmóniájára.

A neveléslelektannak még tovább is kell azonban mennie és fel kell ismernie a növendékek *érzelmi típusait* is, hogy kellő tanácsokkal szolgálhasson az érzelmek nevelésére. A francia lélektani irodalom különösen kedveli az *emocionális* (érzelmes) és *aktív* típusok szétválasztását; nálunk az *indulatos és szenvedélyes* ember típusainak megkülönböztetése vált közhasználatúvá (v. ö. *Heymans és Wiërsmá* műveit. I. *Fröbes*, *Lehrb. der experim. Psych.* II. 3. kiad. 1929. 432. kk. U. — *Boda*: Az érzelmi élet, stb. 1926. 14. kk. II.). Az *indulatos típusú* személyiség jellegzetességeit az itt jelzett irodalom alapján a következőkbe foglalhatjuk:

Az indulatosságra hajló személyiséget meg lehet ismerni arról, hogy valamely ingerre erős megrázkódtatással válaszol, ez a sajátossága állandóan visszatér; az erős megrázkódtatás okozta izgalom nála sokszor akkor is tart még, mikor az okozó körülmények már rég megszűntek; általában nincs nála arányban a felkeltő ok nyomában támad izgalommal. Az ilyen személyiség az „érzelem embere“, nem számító, nem ravasz, *nem szokott az önmagán való uralkodásra*; közvetlen, őszinte; rabja ugyan a pillanatnyi felindulásoknak, de általában inkább józanul cselekvő, gyakorlati és realista egyén. Egész énjét nem könnyen olvasztja fel valamely eszmény szolgálatában, nem fanatikus; érzései, emóciói alig befolyásolják a valósággal szemben való állásfoglalását, vagy embertársai iránt táplált igazi érzéseit; általában alkalmazkodó, a közösségbe és társadalmi életbe beolvadó ember, — oly típus tehát, akiben *Kretschmer* „eiklothim“ vérmérsékletének képviselőjét ismerhetjük fel.

Kérdés, mily álláspontot foglal el ezen érzelmi törvényekkel szemben a nevelés gyakorlata? Különösen fontosnak látszik az a kérdés, vajjon a gyermek- és ifjúkorban mi a teendő az érzelmek és indulatok nevelése terén? Kétségtelen, hogy az ösztönökből s a lelki élet mindenféle más köreiből fakadó indulatok és érzelmek *leküzdése* nem tartozik a könnyen megoldható feladatok közé, különösen ha az érzelmek nagyfokúak és nagyon erősen, szervezeten mutatkoznak, egy szenvedély (pl. iszákosság) keretében, — viszont e küzdelem elsőrangú szükséglete minden önuralomnak és jellemnevelésnek. Az a kérdés tehát, hogyan, mily eljárásokkal lehet egy érzelmet, vagy indulatot a tudatból kiszorítani?

a) Valamely indulatnak, érzelemnek a tudatból való kiszorítása csak úgy

történhetik, ha megszüntetjük azt a pszichés okot, melyből az illető érzelem közvetlenül ered. Ez nem történhetik meg tudatos erőfeszítés nélkül. Ha azonban tudatosan ráeszmélünk a meglévő s lelkünket betöltő érzelemre, továbbá arra az impulzusra, okra, szükségletre, vágyra stb., amely előidézte, már félig nyert ügyünk van. *Spinóza* mondja valahol, hogy indulatainkat már is legyőzhetjük azzal, hogy tudatosan szemléljük és elemezzük őket: aki figyelmét arra koncentráltja, hogy ő most haragszik és elemezni kezdi lelki-állapotát, máris föléje kerekedett a kedvezőtlen állapotnak. Még inkább kiszorítja az indulatot a lélekből az az állásfoglalás, hogy „nekem feladatom legyőzni a haragot”; vagyis egy új szükséglet (egy „quasi-szükséglet”) terem- tésével új impulzust adva a személyiségnek, alkalmat adunk neki arra, hogy ezt az előbbivel ellentétbe hozva, az előbbi tudatból valóságos lelki energiá- val kiszorítsa. Ebben az állásfoglalásban is megmutatkozik az értelem kö- zépponti helyzete és szerepe egész lelki életünk irányításában. A „keli”, a „kö- telesség”, az „erény”, az Isten fogalmai és az eszmények is, új szükségletet és impulzust teremtenek a cselekvés számára. Az indulat-szükségletet és im- pulzust ezáltal egy új, a „valódi”, a „helyes” szükséglet, vágy, és impulsus váltotta fel és így sikerült a személyiségnek az indulaton uralkodnia és e győzelemmel az önuralmat magában fejlesztenie. Hogyan formulázható tehát az indulatkiszorításnak elve? Röviden így: *ráeszmélés és új impulzus (ten- dencia) nyújtása és üdvös gátlások létesítése*. Ezt az utat követhetjük pl. a harag és (indokolatlan) félelmek leküzdése terén. Természetesen, mint külső nevelői ráhatás, hozzájárulhat még az indulatkiszorítás a belső és egyéni feladatának sikeres megoldásához a nevelők *példaadása* is, továbbá megerő- sítheti a növendék törekvéseit az önuralomra még az is, ha pl. a félelem tárgyát valami kellemes következménnyel *kapcsoljuk össze* (asszociációs se- gítség). De ezeken a teljesen belső eszközökön kívül van még egy más módja is az érzelem, vagy indulat elfojtásának, mely a gyakorlatban szintén na- gyon ajánlatos: ez az indulat *külső kifejezésének* megakadályozása. Mint a mai „kifejezéstudomány” (*K. Bühler*) rámutat, az indulatkifejezés megakadá- lyozása azért hat erősen magának az indulatnak visszafejlesztésére, mert az indulat és annak mozgásos kifejezése *egyetlen energiás folyamatot* alkot és így a külső kifejezés megakadályozásával arra kényszerítjük a lelki energiát, hogy más irányba terelődjék, vagy lelkünkadjon. Mindezekhez természetesen *akarati erőfeszítés és gátlások önkéntes beiktatása szükséges*, melyek nélkül önuralom el sem képzelhető.

b) Hogy az érzelmek és indulatok világán teljes uralomra szert tehessünk s azt jó irányba vezethessük, ahhoz nemcsak egyes érzelmek elnyomására van szükség, hanem az értékes, nemes érzelmek *felkarolására és kifejlesztésére* is. „A kedély- mozgalmak és érzelmek jelentősége abban van, hogy hatalmas erővel hatnak az értelemre és az akaratra, őket nem csupán élénk tevékenységre ösztönözve, hanem segítve is arra, hogy örömmel és kedvvel, érdeklődéssel és kitartással szenteljék ma- gukat a kitűzött célnak. Ha tehát az erkölcsi eszmék a kedély talajába hullanak, kitűnő táplálékra találnak. Az erények job-

ban fejlődnek a meleg szívben, mint a hideg értelemben és akaratban. Ennélfogva álíthatjuk, hogy egy összhangzatos, jól kifejlesztett, mély kedély erőt, hőt, elevenséget, tökéletességet ad az erkölcsiségnek. (Huber: Die Hemnisse der Willensfreiheit. 2 kiad. 65. l.).

Elsenhans (Psychologie der Einwirkung, 1918. 27. l.) első helyre teszi az érzelmek nevelésében azt az eljárást, mikor bizonyos érzelmeknek *szabad kifejlődést engedünk*. Ez a nevelői eljárás az érzelmek természetén alapszik: minden érzelmenek meg van a maga pályája, kifejlődési menete, tetőződése és hullámának lassú, vagy gyors elmúlása. Vannak esetek, mikor a helyes eljárás azt parancsolja, hogy egyes érzelmeknek biztosítani kell ezt a szabad kifejlődést, hogy kifejthessék motiváló erejüket. Ilyen pl. a lopásból eredő *lelkismeretfurdalás*: a nevelői bölcsesség azt javasolja, hogy túlzottan korai büntetéssel ne gátoljuk meg az így keletkező erkölcsi érzések tisztító, javító erejét. Más példa: Régi tapasztalat bizonyítja, hogy a *hála* érzelme könnyen az ellenkezőjébe csaphat át, ha a növendéket figyelmeztetjük a háladatossággal kötelezettségére és arra az okra, amely miatt hálnaknak kell lennie. A bölcs nevelő ezen esetben is az érzelem szabad kifejlődését, hullámlásának akadálytalan mozgását igyekszik biztosítani, hogy az érzelem megerősödjék, és hatóerejét teljesen kifejtsen. Ide tartozik az az eset is, mikor egyes érzelmeket elég nevükön nevezni, hogy feltámadjanak és indítékadó szerepet töltsenek be; ez az eset azonban nem azonos a képzetek, vagy gondolatok érzelmekeltő erejének esetével.

Még pozitívabb erejű az a másik eljárás, melyet különösen a mai „kifejezéstan“, ez a modern lélektani tudományág alapoz meg: ez az érzelmek *kifejezése* s ezzel erősségükben való fejlesztése. A helyes érzelmek *kifejezéseinek* is tág teret kell engednünk, e kifejezések lehetőségeit elő kell mozdítanunk és fokoznunk, annak a fentebb említett összefüggésnek értelmében, melyet „a kifejezés törvényének“ nevezhetnénk el. E törvény szerint a kifejezés nemcsak hogy megerősíti az alapját tevő érzelmet, hanem azt valósággal provokálhatja is. Az öröm, a lelkesedés, a szeretet stb. viselkedésformáiban rejlő becses érzelmi elem csak nyer és gazdagodik azzal, ha minél gazdagabb (őszinte) formanyelven nyilatkozik meg. A *szép* kifejezés előnyeiről és veszélyeiről (üres szölamok) az esztétikai nevelésben kell szólni.

Ide tartozik a *siker* pedagógiai hatása is (James). Első önlegyőzési és önnevelési kísérleteinket csak kezdetleges siker szokta kísérni. Bármily csekély sikert ér is el azonban a növendék, azt nem szabad figyelmen kívül hagyni a nevelőnek, még kevésbbé kisebbiteni. A siker emléke nagyon bátorító, erősítő hatással van mindenkire, leginkább pedig a gyermekekre és ifjúra; az újratekzés, a lelkes folytatás nagyon sokat köszön azoknak a kis győzelmeknek, melyeket a növendék kivívott és a nevelő elismerésével koszorúzott. Az érzelmek fejlesztéséhez végül a *gondolkozás, képzelet és tapasztalás* munkája is hozzájárulhat. Vannak látványok, jelenetek az emberi életben, melyek feledhetetlen benyomást tehetnek reánk és egész életünkre elhatározó bélyeget üthetnek (a vallásos élet erre számtalan példával szolgál). Az ilyen tapasztalatok ezen erejüket az érzelmi velejárónak köszönik s viszont mély és tartós érzel-

meket keltenek. A gondolkodás pedig az eszmék és eszmények kialakításával fejleszti érzelmi világunkat: a felebaráti szeretet, pl. csak nyer mélységben és motiváló erőben, ha értelmünk beléhatol és feltárja annak ngyszerűségeit.

c) Meg kell kísérelni egyes érzelmek *szublimációját*.

A „szublimáció“ kifejezése eredetileg Freud pszichoanalízisének irodalmába tartozott, de ma már általában polgárjogot nyert a nem-analitikai lélektanban is. Azt az eljárást jelenti, hogy egyes nem kívánt érzelmek lelki energiáját magasabb erkölcsi síkon felhasználjuk s így az illető érzelmeket átalakítsuk. A gyűlölet pl. nem értékes indulat és ezért az erkölcsi nevelés rendszerében vagy kiküszöbölendő, vagy átalakítandó. Kirtani azonban nem lehet az érzelmi folyamatokat és sokszor az egyszerű elfojtás kísérletei sem vezetnek eredményre; ilyenkor kerülhet a sor az érzelmek, indulatok szublimálására. A gyűlölet szublimálása az a fordulat, mikor ezt az indulatot a világban, vagy önmagunkban található *rossznak* gyűlöletévé alakítjuk át, ami ugyanaz, mint a jó szeretetének visszája. Ez az (ön-) nevelői eljárás magában foglalja, legalább is kezdetben magában kell foglalnia az érzelmek *kifejezéseinek* kezelését is: először a gyűlölet kifejeződését kell (a mi példánk szerint) a „rossz“ ellen fordítani a szublimáció érdekében. Ugyanez áll az *ösztönélettel* kapcsolatos érzelmekre is; ezeket is részint elnyomni, részint kifejleszteni, részint pedig szublimálni kell a nevelés végső céljai érdekében.

d) *A nevelők, a szülők s általában a környezet szerepét* az érzelmek nevelésének feladatában meghatározni nem könnyű. Az érzelmek neveléséhez valóban „művészet“ kell, a kellő pillanatnak, a kellő eszköznek és magatartásnak gyors és mintegy az ösztön biztonságával való mérlegelése és megtalálása, melynek a nevelőben való kifejlesztéséhez aligha lehet kész „receptekkel“ szolgálni. Mégis lehetséges azonban, a nevelői gyakorlatból eredő általános tanácsokkal szolgálni. Ily tanácsadással kíván szolgálni újabban *I. S. Terry* (Training the emotions. Feeling and Emotions. The Wittenberg Symposium. 1928. 400—417. l.) aki 16 pontba foglalja össze mindazokat a külső és belső indító erőket, körülményeket és eljárásokat, melyek a növendékek érzelmeinek nevelésében egyáltalában szerepet játszhatnak. Követelményei között vannak maguktól értetődő kívánalmak és csupán a legnagyobb általánosságban jelzett nevelő eszközök is; ezért csupán azokat említjük fel Terry tételei közül, melyek lélektanilag megalapozottabbak. Ezeken kívül saját megfigyeléseink és tapasztalásunk köréből is fűzünk hozzájuk bizonyos megállapításokat. Ilyenformán az érzelmek nevelésében a nevelőknek a következő elveket ajánlhatjuk követésre:

A nevelőnek *ismernie* kell a növendékek érzelmi életét, ennek típusait és egyéniségeit. Ez nem könnyű feladat; sokkal nehezebb megismerni a gyermek szívét, mint értelmét. A gyermek ugyanis nem nyilvánítja érzelmeit úgy, és akkor, amint és amikor a felnőtt; érzelmi megnyilvánulásai gyakran tévedésbe ejthetik a felnőtteket; e lelki világ azonfelül változó és átalakuló

világ (utánzások). Látszólag kiesiny okok nagy hatással lehetnek a gyermek érzésvilágára és nagy csalódás és félreismerés volna azt hinni, hogy a szótlan és magábavonult gyermeknek nincsenek érzései, vagy indulatai. Mindezen és még más nehézségek sem tarthatják vissza a nevelőt a gyermekek érzelmi világának buzgó tanulmányozásától és annak folytonos elemzésétől. — A mélyreható megismerés mellett a nevelőnek valódi *taktikusnak és diplomátának* is kell lennie az érzelmekre ható nevelés eszközeinek kiválogatásában. Látszólag közömbös eljárások rendkívül nagy hatást válthatnak ki a növendékekből. Sokszor fenyeget a „kompenzáció“ veszélye is, vagyis hogy a növendék titokban helytelen érzelmek keltésével kárpótolja elveszített örömeit. Mint már *Fénelon* és *Rousseau* is kívánták, egyesítenie kell személyében a szelidséget és erélyt, az érzelmes odaadást és okosságot (sőt bizonyos ravaszságot); főképen igyekeznie kell megnyerni a gyermekek bizalmát és az iskolai élettel szemben való helyes beállítódásuk kialakulását. A tanító s nevelő jó példáját már említettük, mint az érzelmek nevelésének egyik fontos feltételét. Ehhez járul a tekintély szükségessége is. Egyik legfontosabb kellék az említeteken kívül még az is, hogy a nevelő eltalálja azt a *pszichológiai pillanatot*, mikor a növendék érzelmeinek alakulásába hatásosan és eredményesen bele lehet avatkozni s amikor a nevelő tevékenysége nem váltja ki esetleg épen az ellenkező hatást, mint ahogyan szükséges volna. A jellemnevelés eszközei és eljárásai sokkal változatosabbak, mint az értelmi vagy testi nevelés műveletei; jobban kell alkalmazkodniok az egyénhez. Végül a nevelőnek azt a meggyőződést kell kialakítania magában, hogy ha valahol, akkor épen az érzelmek nevelésében hatástalan a puszta szó és az erkölcsi intelem. Épen ez utóbbiak válthatják ki a nevelő céljaival ellenkező hatásokat és viszik a nevelés ügyét az eredménytelenség kátyujába. A személyes példa mellett szükség van a folytonos *gyakorlásra, az oktatásra és tanulásra* is az érzelmek nevelésében, hozzákapesolva ezeknek hatásaihoz a növendék *tapasztalásait*, különösen a kellemes a kellemes és sikeres tapasztalást. Az erkölcsi, vallási és hazafias oktatás *alkalmat és késztetést* nyújt a megfelelő érzelmek keletkezésére. (Félreismerni azonban nem szabad az oktatás hatásait és hatásait: az eszmények mindig többet nyújtanak érzelmi téren is, mint az eszmék.) Az *esztétikai érzelmek nevelésére* különös gondot kell fordítanunk, (művészeti oktatás és a beleértés elősegítése), mert a szépérzéknek és ízlésnek fejlesztésével egyúttal az erkölcsi érzék és ízlés is nyer mélységben és könnyű felindíthatóságban. A *társas viselkedéseknek* megfelelő szociális érzelmek kialakulására az iskolai és otthoni nevelés számos alkalmat nyújt, valamint a tanulónak a növendékekkel való személyes és bizalmas érintkezése is. (L. *Borbély András* könyvét: Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből. 1936. — *M. Gillet*: L'éducation du coeur, 1918. E művekben helyes gyakorlati útmutatásokat találunk az érzelmek nevelésének *további részleteire* vonatkozólag. *Gillet* szép fejtegetései közül kiemelkednek a következők: A keresztény és pogány szeretet. A flirt. A szellemi erőfeszítéstől való félelem, stb.).

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

A német beszédképesség elsajátítása és a stílus.

A német (modern) nyelvoktatás legaktuálisabb kérdése a beszédképesség elsajátítása. Az erre vonatkozó vélekedések általában nagyon tévovázók, sőt sötéten látók: minnek kínlódni a kérdéssel, amikor úgysem lehet az iskolában ilyen célt elérni. Bizonyos, hogy ez a nézet sok sikertelen próbálkozás eredménye, és mindaddig meg nem oldható, míg közelebbről meg nem határozzuk: milyen fokú legyen a beszédképesség, milyen legyen az a stílus, amellyel a növendék gondolatait kifejezze.

Ha a modern nyelvoktatásnak gyakorlati arcát nézzük, azt látjuk, hogy eddig voltaképpen a főtörekvés az olvasmány megértése volt. Ennek indító okait kutatva, azt tapasztaljuk, hogy bár a célkitűzés a német nyelvnek szóban való elsajátítása is volt, minden jó szándék mellett a főcél *csak az olvasmány megértése lehetett*. A beszédképesség elsajátításának útjában állottak: a célkitűzés pontatlan meghatározása, a nagy létszámú osztályok, az egyes osztályokban a nyelvi órák számának helytelen elosztása, a nyelvi anyag felépítésének tévovázó összeállítása, a nehéz stílusú olvasmányokból származó aprólékosabb grammatizálás, a magyarból németre való fordításnak csak a nyelvtani ismereteken való felépítése. Vagyis voltaképpen a középiskola felsőbb osztályaiban a holt nyelvek tanításának módszere folyt jóval kevesebb órászámmal és több követelménnyel. Az eredmény természetesen nem volt rózsás. Csak a tehetséges (nyelvek tanulására hajlamos) tanulók szövegmegértése volt megfelelő. A tanulmányok folyamán rohamosan szaporodó szavak (a tárgyörök változatossága és túlságos részletezése miatt) az olvasmányok különböző, nehéz stílusa kedvét szegte a tanulóknak, a nyelvtani kategóriákkal nehezen megbírkózó tanulók nyűgnek érezték a nyelvvel való foglalkozást, mert hiszen az irodalmi stílusnak roppant gazdag nyelvi sajátosságait csak a legkiválóbbak voltak képesek logikailag feldolgozni, ami azonban nem jelentette azt, hogy alkalmazni is tudták volna (magyarból németre való fordításnál, a tartalmak elmondásánál), és mivel folytonosan nem gyakorolhatták, leghamarább ment feledésbe. A gyengébb képességűek természetesen sokszor egyszerűbb nyelvtani jelenségekkel is hadilábon álltak, és a tanítás tulajdonképpen azzal küszködött, aminek a megemésztése a különböző típusú tanulók miatt is a legbizonytalanabb, ami a leghamarább megy feledésbe (így a túlságosan nagy szövmennyiség 50—60%-a, a nyelvtani formák), és aminek megtanítása (nyelvtan) voltaképpen nem is lehet cél, hanem csak eszköz a nyelvnek elsajátításánál. (A tanuló tudásának értékelésénél

szintén a nyelvtani kategóriák megértése, illetve alkalmazása jött tekintetbe.)

A félig-meddig grammatizáló nyelvoktatás, mely a holt nyelvek tanításának kényelmes medrű módszeréből vette eredetét, majd pedig bénítólag tartotta fogva sokszor nem is tudatosan a modern nyelvoktatást, — a grammatizáló módszer volt menedéke annak a tanárnak is, aki a beszédkézség elsajátítására törekedett ugyan, de, amint fentebb említettem, a sokszor nehéz stílusú olvasmánnyal kellett megbirkóznia.

Ha a tankönyvek olvasmányainak stílusát vizsgáljuk, azt találjuk, hogy az rendkívül változatos. Ez a változatosság természetesen nem vonatkozik azona szövegekre, amelyek a nyelvtani anyag feldolgozásán alapulnak, bár a nyelvtani felépítés rohamos igyekezettel történt; — a változatosság főképpen a különböző íróknak és költőknek sokszor egyéni zamatú és a magyar gondolkozásmódtól sokszor messze eső stílusformáira értendő. Csak futólag jegyzek le néhány példát egy I. osztályos tankönyv olvasmányaiból: . . . *Einander zu dienen*, . . . *dass der Magen dieselben bequem verdaue* (szórend + conj.), . . . *hatte gute Geschäfte gemacht*, . . . *die sechs Stunden, die ich noch zu machen habe*, . . . *als er wieder abgestiegen war*, . . . *finf das Pferd zu hinken an*, . . . *die Menschen sind der himmlischen Gabe nicht länger wert*, . . . *flehten, dass er noch etwas möchte an dem Halm stehen lassen*, . . . *eines Tages ging eine Frau*, . . . *Wurde von heftigem Hunger gequält*, . . . *konnte nicht schnell genug der süßen Labung beikommen*, . . . *zu haben eine Spass* . . . — A közölt mondatfoszlányokat mesékből ollóztam ki. A mesék természetesen azért kerültek az I. osztályú könyvbe, mert itt a mese érdekli a gyermekeket. Attól eltekintve, hogy a mesék nem mindegyike íródott 10 éves léleknek, sőt! (Lessing), nyilvánvaló az is, hogy a stílus nyelvtani formái messze túlszárnyalják az I. osztály anyagát; a velük való foglalkozás tehát kínlódás, a tanulót elkedvetleníti, az az érdeklődés, ami kicsírázott benne az apró beszélgetések sikere révén, irtózássá fajul és a későbbi években, hasonló menet mellett, kaotikussá válik és megzavarja a szépen meginduló beszédkézséget.

Az olvasmányi anyagnak ilyenféle összeválogatásából tehát hiányzik a tervszerű felépítés. A nyelvtani anyag befejezéség voltaképpen a különböző íróktól közölt olvasmányokat a tanulóknak meg kellene érteniök. Vagyis a nyelv szerkezetének elsajátítására közölt érdekes szövegek mellett az olvasmányoknak nem kellene új nyelvtani, stílusbeli sajátságokat tartalmazniok. Bizonyos nyelvi rész befejezésével elsajátított szókincsnek és beszédkézségnek elegendőnek kell lennie az olvasmány megértéséhez. Ezen a fokon ne az olvasmányokból vonjuk le a

nyelvtani sajátságokat, hanem közöljünk olyan meséket, elbeszéléseket, leírásokat, amelyeket a tanulók szókinszükkel és beszédképességükkel minden nehézség nélkül megértenek.

A nyelvtani anyag befejezése után aztán nagy óvatossággal szélesedjék most már az olvasmányok stílusa úgynevezett irodalmi stílussá, és itt természetesen az olvasmány alapján mutatunk rá egyes nyelvi jelenségekre. Ezen nyelvi jelenségeknek is azonban aránylag szűk határok közt kell mozogniuk, ha azoknak tudatosításáról van szó, vagyis ha azt akarjuk, hogy élökké váljanak a növendékekben. Bonyolultabb szerkezetű mondatoknak nyelvtani, vagy stilisztikai megmagyarázása helyénvaló, de mint tudásnak megkövetelése meddő harc tömegtanításnál, mely megfertőzi a tanórák kívánatos légkörét.

A modern nyelvoktatás célja a nehezebb stílust illetőleg tehát csak az lehet, hogy a növendék az ilyen formában megírt olvasmányt megértse.

Hogy mennyire haladt a nyelvoktatás csak a szövegmegértésre való (kényszerült) törekvésében, arról már fentebb szó volt és az említett okok közül még egyszer ki kell emelnünk azt, hogy a nyelvoktatás alapján véve a nyelvtani ismeretek tudatosítását hajszolta, sőt kénytelen volt vele, ami pedig nem természetes módja a nyelvek megtanulásának. Hogy miért nem az, azt elméletileg is fejtegethetnők, de a legtökéletesebb megvilágítást mindig a gyakorlatban elért eredmény mutatja.

Mivel tanári pályám kezdetétől fogva legfőbb törekvésem az volt, miképpen lehetne az iskolában a beszédképességre szert tenni, s így valamennyi módszer útját jártam, illetve azoknak eredményét figyelhettem meg másoknál is, az előbbiekre vonatkozólag a következő két példát találok a legjellemzőbbnek.

Meglepő volt a tanulók egy részénél, hogy az érettségi vizsga alkalmával (reáliskola) az írásbeli dolgozat (magyarból németre való fordítás) gyenge nyelvtani ismereteket árult el, viszont a szóbeli vizsgán a németből magyarra való fordítás az írásbelihez képest feltűnően jó eredményt mutatott, ámbár kutatva itt is a lefordított német szöveg nyelvtani szerkezetét, megint csődöt mondott a „tudomány”. A tanulók ezen csoportja az összes osztályokon át mindig hadilábon állt a nyelvtannal, a szabályokat százszor megtanulta és az alkalmazásban a szabály nem tudott önmagától valósággá válni, de a szöveg megértése és a primitív beszédképesség mindig átsegítette őket egyik osztályból a másikba.

Aztán voltak olyan tanulók, akik az I–III. osztályban jelesek és jók voltak, bírtokában voltak a nyelvtani ismereteknek is, de felsőbb osztályokban, amikor az olvasmány lép előtérbe, és amikor egyéni és más gátló körülmények kínozták a tanulót (tanárt), hézagok támadtak a nyelvtani ismeretekben;

a magyarból németre való fordítás gyarlóbbá vált, küszködővé; a beszédképességben hanyatlás állott be, — mert a nyelvérzék fejlesztése teljesen háttérbe szorult, — a szövegmegértésben is különös hullámvész volt észlelhető.

A tapasztalat tehát azt mutatja, hogy a bővebb nyelvtani ismeretek szigorú számonkérésének hajszolása nem hozza meg a kívánt eredményt, a nyelvek megtanulásának (szövegmegértésnek, beszédképességnek) nagyobb és valódi segítőtársa a nyelvérzék fejlesztése. A nyelvtan tehát nem lehet cél, hanem csak eszköz, formai keret, amely tudatosítja a nyelvhelyességet. A nyelvtan elsősorban a tanárnak ad biztos vezetőfonalat. A tanárnak kell építenie valamely stílusnak nyelvtani vázára a nyelvoktatást. Az eljárás tehát nem az, hogy írók stílusából vonjuk le a nyelvtani sajátosságokat (ha a beszédképesség elsajátításáról van szó), és olyan finom épületbe vezessük a gyermeket, amelyben biztosan eltéved, és amely előbb-utóbb összedől benne. (Gondoljunk a magyar nyelvtani ismeretekre. Milyen szépen elillannak mint rendszeres ismeretek, és csak mint élő készség maradnak meg: az ő segítségükkel lett és marad nyelvi-leg helyesebb a tanulók stílusa.)

Az már most a kérdés, hogy milyen legyen az a stílus, amit nyelvérzékké formáljunk. És itt elénk tornyosodik először is az a szervezeti különbség, ami a magyar és német nyelv közötti fennáll, útunkba áll először a két nép gondolkozásmódjának különbsége. Nagy feladat vár tehát ránk, mert hiszen — ha szabad így kifejeznünk magunkat — egy más kifejezés-módon gondolkodó embert kell alakítanunk a növendékekben. (Több nyelven beszélő ember érzi azt, hogyha akár német, akár francia környezetbe kerül, mintha eredeti (magyar) én-je beszédközben jelen sem volna és a mondatok pompás (rá nézve esetleg meglepő) folyékony-sággal túlulnak ajkára; míg magyar környezetben idegen nyelven beszélve olyanokkal, akik nehézkesen beszélnek az idegen nyelvet (vagy néha elegendő az a tudat, hogy a másik is beszél magyarul), mintha magyar énjétől nem tudna szabadulni, annyira bénítólag hat a többiek beszédjében megnyilatkozó gondolkozásmód.)

Az a kérdés vetődik tehát fel bennünk, hogyan tudnók a stílusban csökkenteni a szervezeti különbséget, hogyan tudnánk az idegen nyelvvel közelebb férközni a növendék gondolkozásmódjához, hogyan lehetne a magyar gondolkodásmód (bármily furcsán is hangzik) segítőtársunk a német nyelv elsajátításában.

Ha a magyarországi németek beszédjét megfigyeljük, azokét, akik a magyar nyelvet is beszélnek, feltétlenül észrevehető az, hogy stílusukban megmutatkozik a magyar stílus hatása a

nélkül azonban, hogy stílusuk a német-jelleget természetesen elveszítené. Ez elsősorban az iskolázott emberekre vonatkozik. Az egyszerű ember beszédje, kifejezésmódja, stílusa, gondolkozásmódja pedig nem termel bonyolult nyelvtani épületet. Úgy járunk tehát könnyebb úton, ha magyar gondolkozásmódhoz közelebb álló, érzékeltetőbb formában kifejezve, hasonlatképpen a magyarországi német anyanyelvű tanult ember „beszélt” stílusát választjuk; az egyszerű ember stílusát. A „beszélt” stílus nyelvtanán épüljön fel tehát az a nyelvi szervezet, amit a növendékben nyelvérzékké kell fejlesztenünk. Ebből a nyelvtani keretből kellene tehát kiindulnia a nyelvoktatásnak. Ennek a nyelvtani keretnek nyelvérzékké való átalakítása pedig megoldható úgy a középiskolában, valamint a polgári iskolában, sőt a polgári iskolának tulajdonképpen a fejlettebb stílussal nem is kellene foglalkoznia. (Ezen nyelvtani anyagnak részletes feldolgozását és a módot: miképpen fejleszthető nyelvérzékké, jelen fejtegetésem kereteit nagy mértékben túllépne, egyébként is összeállítottam: Hogyan valósítható meg a német beszéd-készség elsajátítása az iskolában című munkámban.)

Ennek a stílusnak nyelvérzékké való átalakítása után azt fogjuk tapasztalni (középiskolában elsősorban), hogy a nehezebb stílusú olvasmányt is megérti a növendék a nélkül, hogy tudatos volna benne pl. a függő beszéd coniunctivusa. A nehezebb, szebb stílus egyes sajátosságait aztán meg is magyarázhatjuk és így kibővíthetők a nyelvtani ismeretek, de a növendékek beszédjében fölösleges megkövetelni, mert általánosan biztos tudássá az iskolában nem tehetjük. Lesznek azonban majd növendékek, akik mint a magyar nyelvénél is, velük született képességüknél fogva az irodalmi stílus egyes sajátosságaival „szebbé” formálják stílusukat.

Lemle Rezső.

A gyermek lelki fejlődése.

Gyakorlati pedagógus részére alig lehet vonzóbb, szükségesebb és hasznosabb kérdés a címben foglalt tételnél. Hivatásunk a gyermekhez fűz bennünket, mindennapi életünk közöttük folyik le. Munkánk eredménye és értéke a gyermek lelkének ismeretétől függ. Ez a belátás vezet a kérdés kissé részleesebb taglalására. Meggyőződésem, hogy lélektani ismereteink felújítása és állandó bővítése valamennyiünknek elsőrangú szükséglete.

Alapismeretekkel bőven rendelkezhetünk; tanulmányaink folyamán irányításokat kaphatunk, de ezeknek kiegészítése, a

kutatások eredményeinek megismerése és alkalmazása. személyes átélése nélkül korszerű és tudatos nevelő-oktatásról beszélni sem lehet. A korszerű iskola minden oktató és nevelő munkásságát a gyermekhez szabja. Nem az a döntő, hogy az élet mit parancsol, és mi felnőttek mit tartunk szükségesnek, hanem: hogy mit bír el a gyermek. A nagy magyar gyermekbűvár, Nagy László mondja: „*A gyermek nem a felnőttek kedvéért élő, hanem önmagáért való individualitás.*” Éppen ezért van igaza Oppenheim new-yorki gyermekorvosnak, amidőn azt kívánja, hogy a nevelés a gyermek kikutatott egyéni természete szerint rendezendő be.

Tanterveink bizony ebből a szempontból is módosításra szorulnak.

A nevelés célja „*a lelki embereszménynek a kifejlesztése; minden tantárgy és minden módszer csak oly mértékben bír jogosultsággal, amily mértékben szolgálja ezt a nevelési célt*”, vallja Mitrovics Gyula.

Közelebb kell jutnunk a gyermekhez, jobban meg kell őt értenünk, együtt kell vele éreznünk, bizalmába kell férkőznünk, lehetőleg egyénileg kell vele bánnunk, halljuk lépten-nyomon. És ezeket a bölcs tanácsokat valamennyiünknek követnünk is kell. Igen, de mindezt csak a gyermek alapos megismerése, és az ebből fakadó mélyebb szeretet teremtheti meg. Ez a megismerés, az örök titokzatosságba való bepillantás az, amely a mi hivatásunkat minden rögzősége mellett is a világ legszebb foglalkozásává teszi, a pedagógiát művészetté emeli.

Szerénységtelenség lenne a lélektani tudomány mai mélységes és mérhetetlen birodalmában magunkat az egyszerű, kötelességszerű érdeklődőnél többre értékelni. A gyakorlati pedagógus nem is igen lehet kutató tudós. Hiszen a bűvárkodó kutatás teljes odaadást, teljes életet kíván. Mi örvendezhetünk és megelégedhetünk, ha a kutatás eredményeiről tudunk. Feladatomat — szerény értekezésem keretében — én is csak ebben látom. Rámutatni, megvilágítani és hangsúlyozni a gyermeki lélek fejlődésének főbb mozzanatait, és hangoztatni fontosságukat az iskolai munka szempontjából.

Tudjuk, hogy a lélekkutatásnak évezredes múltja van. Az ókori görög filozófusok (*Pythagoras, Herakleitos*) metafizikai, majd a teljes materialista (*Demokritos*) álláspontjától *Platon* és *Aristoteles* külön lelki életet valló nézetén keresztül hosszú volt az út *Descartes* teljes dualizmusáig, s *Wundt* 1879-ben, Lipcsében felállított első kísérleti laboratóriumáig. Halhatatlanjaink a lélek után kutattak. De már a XVIII. században megindul a gyermeki lélek vizsgálata. *Tiedemann-nak* 1787-ben „*Tapasztalatok a gyermek szellemi képességeinek fejlődéséről*” c. műve az első komoly gyermektanulmányozással foglalkozó munka.

Orvosok és pedagógusok hosszú sora követi az úttörőket, akik közül már csak halánk és tiszteletünk jeléül is említsük meg *Preyer Vilmos* orvos nevét, aki saját gyermekének öt évi landadatlan megfigyelése alapján adta ki 1882-ben „*A gyermek lelke*” c. munkáját; a francia *Perez Bernádot*, az amerikai nagytelentélyű egy. tanárt, *Stanley Hall-t*. Nálunk főképpen a boldogemlékű *Kiss Aron* és *Pethes János*, újabban pedig *Nagy László*, *Éltes Mátyás* és *Ranschburg Pál* szereztek elévülhetetlen érdemeket a gyermeklélek megismerése terén.

Csak természetes, hogy a lélektannak mai szinte beláthatatlan területéből bennünket főképpen a lélek bimbózása érdekel. Ebből is leginkább a hozzánk legközelebb álló iskolás kor, tehát a 6—14—15. év lelki megnyilvánulásait kísérjük figyelemmel.

A lelki élet működését korunkban szinte napjainkig az agy, az idegrendszer működésével azonosították. A természettudományok magas fejlődésének, nagy térhódításának, a materialista világnézet túltengésének és felülkerekedésének volt ez a következménye. Ez az egyoldalú anyagi, természettudományi szempont megdőlt. A test és a lélek szoros kapcsolatát a legkiválóbb orvos-, filozófus-, teológus-, pedagógus-pszichológusok hangoztatják, de a lélek megnyilvánulásait az anyagszerű életműködésnél valamennyien sokkal többre becsülik. *Várkonyi Hildebrand* mondja: „*A fejlődés végső fejleménye az, hogy kidomborodik a pszichikumnak, mint autonóm önálló birodalomnak sajátos jellege, és a fizikai világgal szembenálló függetlensége.*” Több és más a lelki megnyilatkozás az idegsejtek és idegszálak működésénél. „*A lélek több, mint az ember agya*” — írja *Németh László* iskolaorvos. Ezt vallja *Bognár Cecil* is, mondván: „*Ha mindent, ami az agy- és idegrendszer működéséből magyarázható, a pszichikai jelenségekből levonnánk, még mindig maradna valami, éppen az, ami a pszichikai valóságot alkotja.*” *Bognár* is elismeri, hogy „*a pszichikainak elhatárolása minden mástól igen nehéz feladat*”, de a léleknek a test működésére való hatásaiból, pl. a pirulásból, a szellemi munkának a gyomor, vese és máj működését befolyásoló jelenségeiből is, tehát tapasztalati életmegnyilvánulások alapján nemcsak hiszi, hanem bizonyítottnak is látja a léleknek az anyagtól különálló életét. A test és lélek szoros kapcsolatát, de egyben a lelki élet különállóságát hirdeti ma már az orvosi kar is. A serdülőkori problémákkal kapcsolatban „*testi és lelki tünetekről*”, „*lelki vezetés*” szükségességéről írnak és beszélnek a neveléssel kapcsolatban.

A lélektani tudomány széles elágazása, az egyes irányok sokszor ellentétes állásfoglalása kétségtelenül támadási felületet nyújtanak a lélektan ellenfeleinek, akik még a lélektan tudo-

mányos jellegét is kétségbevonják. Ezeknek szól *Kornis Gyula* megállapítása: „*A tudománynak az a felfogása, mely a (fizikai) törvényszerűség megállapítását gondolja egyedüli tudományos ismeretnek, csak elavult maradványa a naturalizmusnak. Valamely ismeretanyagot nem az a szempont avat tudománnyá, vajjon tartalmilag törvényeket fejez-e ki, hanem az, vajjon meg van-e benne az igazolhatóságra, a rendszerre való törekvés.*” Ennek a feltételnek pedig a lélektan kétségtelenül megfelel.

E valóban csak villanásszerű bevezetés után álljon hát előttünk munkásságunk tárgya, hivatásszeretetünk középpontja: maga a gyermek.

A gyermek jövője szempontjából hangsúlyoznunk kell a *csecsemő* (1 évig) és *kisdedkor* (1—6 évig) nevelésének fontosságát. Részletekbe itt nem bocsátkozunk, csak éppen megemlítjük, hogy először az íz és szag érzete lép fel, amit a *világosság* és *szín* érzete követ. A szín már ebben a korban, tehát az első életévben kellemes vagy kellemetlen érzeteket kelthet. A szülőknek való tanácsképpen jó ezt nekünk is felelevenítenünk tudatalatti ismereteinkből. A hang érzetének nyiladozása is lényeges. A csecsemőre a dudorozás, az ének megnyugtatólag hat, kellemes érzést vált ki belőle. Viszont a túlérős hang nyugtalanságot okoz. Az édesanya és gyermeke közötti vonzalomnak egyik forrása éppen az énekelgetéssel kiváltott kellemes érzés. A kisdedkorban lép fel a játék nagyobb szerepe, amely a gyermek értelmi fejlődésének egyik fokmérője. A *mozgójáték* idején a gyermek még csak erőkifejtést végez; az *utánozójátékban* már megfigyel; a *képzeleti-* és *alkotó* játékokban az értelem teremtető ereje működik; az *elemző* játékokban a kutatás vágya érvényesül; a *társas-* és *versenyjátékokban* pedig a szociális és erkölcsi vonások mutatkoznak. Szülők előtt jó hangsúlyoznunk, hogy a játék a gyermeknek igen komoly foglalkozása, amibe elmerül, amit átél, amiben lelke, sarjadzó egyénisége nyiladozik. Felnőtt értelmünkkel azt fölényesen kezelni, a gyermek beleélését megzavarni vétek. A játéknál is legfontosabb, hogy az gondolkoztató és cselekedtető legyen.

Az értelem bontakozását bizonyítja a *mese* iránti érdeklődés is. Jól ismerjük ennek pedagógiai jelentőségét. Tudjuk, mennyire hathatunk jó- és rossz irányban ezzel is az ártatlan lelkekre. Ebből a szempontból is sok jó tanáccsal szolgálhatunk a szülőknek. A túlzottan fantasztikus, vagy az erőltetetten morális mese mindenesetre kerülendő, mert az előbbi a gyermek még nem érti meg, az utóbbi meg hamar unalmassá válik előtte. A mesében is az értelmi és érzelmi fejlettséghez kell alkalmazkodnunk.

Különösen a kérdeztetés értékességét kell hangsúlyoznunk,

amelyet a türelmetlen szülők, — de nem ritkán pedagógusok is, — oly sokszor és ridegen elnyomnak. Nem gondolják meg, hogy a kérdezgetés lényegében a gyermek értelmének a megnyilatkozása. A mese a tartós figyelem nevelésének is egyik legjobb eszköze, ami az iskolai életben a gyermek fejlődésének leglényegesebb alapja.

A kisdedkor után következik a *gyermekkor*. Ennek az idejét a szakemberek sem egyformán állapítják meg. *Binét* pl. 6—14., *Bognár Cecil* pedig 7—13. életévet említ. A kisdedkorban az alanyiség (subjektivitás), az *én* szerepe uralkodik; a gyermekkorban már a tárgyi (objektív), a külvilág iránti érdeklődés a jellemző vonás. A játékot a pajtasok váltják fel. Az ember társadalmi érzelve bontakozik ki. Ezért is helyesebb a nyilvános iskolába való járatás az otthoni magántanulásnál. Az egykorú gyermeki társadalom hatását a leggondosabb családi nevelés sem pótolhatja. Ebben a korban gyermek és iskola egyaránt nagy feladat előtt áll, amelynek méltó megoldása a pedagógus felkészültségétől és rátermettségétől függ. Negyven-ötven gyermekkel állunk szemben, akiknek más és más a képességük, különbözőek a jellemük, de akikkel a lehetőség szerint mégis együtt kell haladnunk. Számunkra nem új már *Binét* kívánsága, hogy a pedagógusnak nemcsak tanítónak, hanem jó megfigyelőnek is kell lennie; azt a megállapítását is elfogadjuk, hogy az új szellemnek a „*mester és tanítvány közeledéséből kell kialakulnia*,” csak valahogy a pedagógiai közszellemből hiányzik még a lélektani alapok erőteljesebb követése és méltánylása. Mintha a lélekismeretünk nem lenne elég elmélyült. Tantervünk, tanmenetünk, módszeres eljárásunk legfőbb forrásának is ennek kell lennie. „*Sohasem térhet vissza ugyanazon lelki állapot, tehát azonos ingernek nem felelhet meg azonos érzet*”, — mondja *Lipps*, a kiváló pszichológus. Ennek az igazságnak minden tanteremben valamennyiünk előtt láthatatlan betűkkel kellene lebegnie!

A test és lélek szoros kapcsolata kétségtelen. Kiváló egyházi szónokunk, érdemes nemzetnevelőnk: *Tóth Tihamér* mondja: „*Beszélünk a lélek fejlődéséről is, pedig tudjuk, hogy nem a lélek fejlődik, hanem eszköze, a testi szervezet, amellyel a lélek erői megnyilvánulhatnak és amellyel a léleknek potenciában meglévő erői egyre jobban érvényesülhetnek.*” Ezért fontos minden iskolafajban a növendékek évelei lelkiismeretes megfigyelése. Őszintén meg kell vallanunk, hogy ezt a szempontot sem méltatjuk a maga értékének megfelelően.

A testi és értelmi fejlettség párhuzamossága már régen megdőlt. Már *Binét* mondja, hogy „*a testi antropometriai vizsgálatból semmit sem következtethetünk a tanuló értelmére*”. De ez csak azt jelenti, hogy a kettő közötti kapcsolat nem áll egyenes

arányban. A szoros kapcsolat azonban megdönthetetlen. Ennek a szempontnak teljes érvényesülése az iskolaorvosi intézmény megerősítésétől várható. A gyermek testi-lelki arculatának hű megrajzolása, — amely nélkül az egyén alapos értékelése alig képzelhető, — csak az orvos és a pedagógus közös munkájának eredménye lehet. A testi mérésekből, de különösen a dinamométerrel végzett erő kifejtésből jellembeli, akaratbeli képességre is joggal következtethetünk.

Nagyon fontos a gyermek szociális viszonyainak megismerése. Egy pillanatra se felejtsük, hogy ennek az értelmi és erkölcsi életre is döntő befolyása van. Hányszor, óh de hányszor szidjuk, korholjuk a gyermeket anélkül, hogy ezt a szempontot kellőképpen mérlegelnénk! Különös jelentőségű ez éppen reánk, polgári iskolai tanárokra, mert a polgári iskolába nagyon sok törekvő, de szűkös viszonyok között élő tanuló jár.

Legyünk azzal is tisztában, hogy a gyermek életében „*minden fejlődési fok egy befejezett egész; a fejlődés nem különálló részek hozzáadásával, hanem a meglévőknél differenciálódásával jön létre,*” — mondja Bognár Cecil. Minden gyermekkorunk megvan a maga sajátos lelki szükséglete, amit mi felnőttek tághatunk ugyan, de lényegileg meg nem változtathatunk. Az is állandóan lebegjen előttünk, hogy a lelki élet törvényei nem általánosak, hanem nagyon is részlegesek. Ez az oka annak, hogy eljárásunk sokszor az osztály egyik felénél eredményes, a másikonál meg csődöt mond. Ilyenkor önmagunkban keressük az okot, lelkiismeretünk bánt, pedig az sokszor nem bennünk, vagy nem csak bennünk van.

A gyermekkorban, különösen a 10—14. életévben az egyéni jellemvonások is érlelődnek. Ezekhez alkalmazkodnunk egyik legnehezebb, de leghálásabb feladatunk. Nehéz, mert sok gát áll útunkban. Az osztály létszáma, az elvégzendő tantervi anyag, az egyre szaporodó írásbeli munka, az egyénhez való alkalmazkodást hátráltatja. Mégis, a gyermek egyéniségének megértése, helyzetének átérzése, módunkban áll. A négy szemközti beszélgetés erre a legjobb alkalom, mely felejtethetetlen élmény a gyermekre, de — reánk is. Egészen bizonyos, hogy a nevelő és nevelt közötti kíváncsi és szükséges bizalom megteremtésére ez egyik legjobb mód. Bizalom szüli a szeretetet, a szeretet pedig a nevelői hatást. Bizalom és szeretet nélkül nincs nevelés, legfeljebb csak — kényszerítő idomítás.

A jellemkutató és meghatározó lélektan ma már az egyetemes lélekismeretnek egy külön tudományága: a karakterológia-lélektan. Érzelem, értelem, akarat, figyelem, emlékezet, képzelet, értékelés és vérmérséklet szerint csoportosíthatók a gyermekek éppúgy, mint a felnőttek. Oktatva-nevelő eljárásunkban ezeknek a szempontoknak is előttünk kell lebegnie. Meg kell

érteniünk az elmélázó *melankólikust*, a kitoró *szangvinikust*, a lassú, vágy éppen tunya *flegmatikust*. Módszeres eljárásunkban és követeléseinkben tekintettel kell lennünk a *vizuális*, *akusztikus* és *motorikus típusokra*. A figyelem megítélésénél az *összpontosító* és *szétterjedő* figyelőkre; az emlékezésnél a látás, hallás, mozgás és ítékezés alapján emlékezőkre; vannak *kutató*, *munkáló*, *élvező* és *teremtő típusok* (*Lindmoorszky*); vannak, akik befelé élnek, akaratlanul is saját lelkiségükkel törődnek, másokat meg a rajtuk kívül álló külvilág érdekel (*Jung*). Fegyelmi eseteknél mennyire fontos ismernünk az *eidetikus-típust*, aki a képzelet világát valóságnak látja. Milyen könnyen ráüjtjük ilyenre a hazugság bélyegét! Fontos a szuggeszció és autósuggeszció ismerete. Közismert ennek az ereje és jelentősége a valóság megítélésénél. Az egyik gyermek esküszik arra, amit a másik merőben tagad, mert mind a kettő igaznak érzi állítását. Nevelő szempontból hasznosan alkalmazható az akarat szuggerálhatósága. A gyengeakaratút hiúságára, önérzetére való hatással kitarótóvá, a renyhét törekvővé formálhatjuk, ha benünk is megvannak a szükséges feltételek.

A gyermekélet következő szakasza a pubertást megelőző *serdültkor*, a 12—15. év közötti idő. A nagyratörés, a nagyoskodás, a rajongás, az eszmények utáni vágy időszaka ez. Nevelő szempontból igen lényeges kor. Jó és rossz egyaránt mély nyomokat hagy ilyenkor a gyermek lelkében. Ebben az életszakaszban hathatunk leginkább növendékeinkre a magasabb eszményekkel, a kiváló jellemek élményes bemutatásával, önmagunk példájával; de ebben a korban kell leginkább óvnunk a környezet káros befolyásától is. A kialakulatlan lélek szélsőségekre hajló. Ezért gyakori ebben az időben a kaland. A leány nagyosan öltözködik, naplót ír, ábrándozik; a fiú erőt mutat, sikerre vágyik. Olvasmányaikban a romantikát és érzelmességet kedvelik; útleírásokban gyönyörködnek, mert ez vág lelki alkathoz. Az érzéki élet rügyezése juttatja őket közelebb a szexualitáshoz, ami sokszor rejtett és tiltott olvasmányaikban jelentkezik. A feltűnési vágy sokszor hazugságba sodorja őket, de másokban a hazugságot megvetik. Tekintélyt keresnek, de csak azt fogadják el igazán, amelyet maguk választanak.

E rövid jellemzésből is bizonyítottnak vesszük fenti állításunkat. Azt t. i., hogy a gyermek életében ez a kor sorsdöntő, a nevelő részére pedig kimeríthetetlen és legfelelősségteljesebb.

Hangsúlyozzuk az érzelmek nagy-nagy jelentőségét. A gyermek minden korban mindent érzéssel fogad. Minden új gondolat, ismeret, tárgy, vagy személy kellemes, vagy kellemetlen érzelmet vált ki belőle. Sok jóakarat válik eredménytelenné a nevelők ridegsége miatt! A gyermekben egy-egy velünk kapcsolatos kellemetlen érzés a figyelmet, a megértést, a gondolatok tár-

sítását, az ismeretek felújítását, az emlékezést, szóval a szellemi élet teljességét is megzavarhatja, a jellemalakulásra is döntően hathat. A gyermek megijedése, erős féelme, következetes megzavarodottsága valami érzelmi zavarból fakad, ami a lelkiismeretes nevelőt feltétlen önbírálatra indítja.

A serdültséget az *ifjúkor*, a pubertász kora követi, amit *Spranger* az ember „második születésének” nevez. Azt tartja ez a korunk egyik legkiválóbb pedagógusa, hogy „*egy életkorban sincs az embernek olyan nagy szüksége a mások megértésére, mint az ifjúkorban.*” Ezért hangsúlyozza a lélektan különböző irányai közül a *megértő*, az emberi élet teljességéből következő és magyarázó lélektan fontosságát. Ezt a kort a nagy és gyakori kedélyhullámozás, az önállóságra való törekvés, a szociális érzés fellépése, a túl érzékenység, az erotika és a szexualitás fellépése jellemez. Az erotikát és a szexualitást sokan szívesen azonosítják. Már pedig az erosz *Spranger* szerint is: „*szerelem palami szép iránt*”; az örök eszményire való törekvés, ami még a testet is lélekkel tölti be. „*A valószínű ember csak a ruhafogas, amelyre az ifjú képzeletének pompás díszruháját aggatja*”, — írja *Spranger*. A szexualitás túltengése pedig megöli a lelket. „*Te vagy az, aki szétrombolad az egész világot!*” — kiált fel önvallomásában egy ifjú.

Nagy elfoglultság, vagy éppen tudatlanság lenne a bontakozó nemi élet súlyos hatását lekicsinvelni. De épp ilyen túlzás minden lelki megnyilatkozást az érzékiségből erőszakoltan magyarázni. A hormonok és mirigyek működésének hatása a lelki életre kétségtelen; de a lelki jelenségeket tisztán a mirigyek működéséből következtetni, „durva materializmus”. „*A fiatal lélek titokzatossága végtelen, sokkal nagyobb és gazdagabb, mint a marxista világnézet sopány intellektualizmusa*”, — olvassuk egy kiváló szakkönyvben. *Freud*-nek a tudatalatti gondolatok felderítésében vitathatatlan érdemei vannak, de rendszerének erőltetettsége, tanítványainak, követőinek szélsőségei is kétségtelenek. Nagyon találó *Weszelyn*ek erre vonatkozó megállapítása: „*nem azt analizálták ki a páciens lelkéből, ami abban van, hanem azt, ami az ő lelkükben termelt. A pszichoanalízist sokan éppen azért kedvelték meg, — írja tovább, — mert tudományos ürügy alatt foglalkozhattak szexuális ábrándozásokkal, s szabadon beszélhettek oly dolgokról, melyek egészséges lelkű és jóérzésű embert megundorítanak.*”

Elég sűrűn találkozunk ebben a korban vallásos közömbösséggel is, mely gyakran csak a kiforratlanságnak, tudatlanságnak a jele és következménye. Vigyázzunk, mert az élet könnyen visszacsúszik a tisztán materiális és érzéki rétegekbe. (*Spranger*.) Nemcsak a vallásos, hanem az általános szellemi élet is könnyen elsorvadhat. Szól ez az intellektus különösen azoknak, akik mun-

kásgyermeket nevelnek, akik környezetükből főképp az anyag-
elvűség eszméit szívják magukba. Embernevelés a célunk. Em-
ber pedig csak Isten közelében fejlődhet.

Szerény értekezésem végére jutottam. Szokásom és felfogá-
som ellenére ezúttal sok idézetet közöltem. Nem a kérdés ve-
zetett ebben, hanem a tárgy természete. Gyakorlati pedagógus
részéről valóban szerénytelenség lenne, ha ország-világ előtt is-
mert szaktekintélyekkel, tisztán a maga erejére támaszkodva
hadakozna. Be kell látnunk, hogy a mi feladatunk a tudó-
mány leszűrt, minden oldalról alaposan megvitatott igazságai-
nak az alkalmazása. Ez a folyvást haladó, és mégis bölcs és ne-
mes konzervativizmus az alapja minden idők korszerű magasla-
tán álló iskolájának, az abban folyó oktatvanevelő munkának.

Nevelőnek, még hozzá hivatásos nevelőnek, nem lehet fonto-
sabb célja a lélek tüzetes ismereténél. Ez az alfája és omegája
minden munkánknak. Csak a lélek ismeretén épülhet fel hivatás-
szeretetünk; csak a lelki élet mélységes és szövevényes birodal-
mában emelkedhetünk Istenhez. Csak itt szívhatjuk magunkba
azt a szellemet, amivel önmagunknak, nemzetünknek és az egye-
temes emberiségnek is javára válhatunk.

Felhasznált irodalom: 1. *Binét Alfréd:* Az iskolás gyermek lélektana. —
2. *Bognár Cecil:* Pszichológia. — 3. *Mitrovics Gyula:* Neveljünk, vagy tanít-
sunk. (Iskola és élet c. folyóirat 1937. 5.—4. sz.) — 4. *Nagy László:* A gyermek-
tanulmányozás mai állapota. — 5. *Nemesné M. Mária:* A lelki fejlődés útja. —
6. *Spranger:* Az ifjúkor lélektana. — 7. *Tóth Tihamér:* Az ifjúság lelki gondo-
zása. — 8. *Várkonyi Hildebrand:* A lélektan mai állása. — 9. *Weszely Ödön:*
A tudatalatti lelki élet és a nevelés. (A gyermek és az ifjúság c. folyóirat
1935. 1.—3. sz.)

Molnár János.

A tankönyv szerepe a cselekvő történet- tanításban.

Alig egy negyedszázaddal ezelőtt még az volt a jó történet-
tanár, aki szemléletes előadásával le tudta kötni tanulóinak fi-
gyelmét, s a jó tanuló pedig az, aki a következő órán szép folya-
matosan, szinte szó szerint fel tudta mondani az előadás alapján
gondosan kijegyzett tankönyvi szöveget. Amióta azonban a ta-
nulók alkotómunkája került a tanítás középpontjába, azóta az
a legjobb tanár, aki bizonyos tekintetben szinte már fölöslegessé
tudja tenni magát a tanításban, hogy azzal is minél nagyobb

érvényesülési lehetőséget juttasson a tanulók öntevékenységének. Következésképpen ma az a legjobb tanuló, aki a tanórán a legtöbb problémával, azok megfejtésével és tanulságainak a gyakorlati életbe való helyezésével önállóan kapcsolódik be a munkaközösségbe, majd pedig adandó alkalommal értelmesen és összefüggő előadásban ad számot a feldolgozott és tudatbarögzített tananyagról. A tudatbarögzítést a tanulók otthoni feladatának minősíti a polgári iskolában a tulajdonképeni (III.—IV. o.-os) történettanítás, amiértis itt a tankönyv használatának fontos szerepe van. Mivel pedig ez gyakran készíti a tanulókat szövegtanulásra és képesíti őket nem egyszer csupán csak betűszerinti tudásra, aminek veszedelme, — a többi tantárgyakétól sajátosan eltérő természete következtében, — talán éppen e tantárgynál fenyeget leginkább, (Tanterv és Utasításunk is figyelmeztet erre, amikor azt mondja, hogy a tanár „tiszte nem merülhet ki pusztán a könyvben foglaltak gépies megtanulásának ellenőrzésében.“!) arra a meggyőződésre vezetett a közelmúltban nem egy pedagógust, hogy a cselekvő oktatásban a tankönyvek használatának szükségességét kétségbevonja. De a könyveknek önképzésre nevelő ereje csakhamar helyreállította tanításbeli fontos szerepüket, sőt, mint Loczka Alajos írja, az Iskola és Élet c. művének A munkáltató oktatás tankönyve c. fejezetében, az amerikai modern tanintézetek tantárgyaként éppen a több könyvből, az ú. n. „reference book“-ból való készü-
 lést vezették be, hogy ezáltal kizárják a tanulók otthoni munkájából a tankönyvi szöveg gépies megtanulásának lehetőségét. Eltekintve e megoldás költséges voltától, e tárgynál ezen a fokon aligha vezetne ez kellő eredményre, sőt még zavart is okozna, ha pl. valamelyik tanuló *Eckhart: Magyarország története és Asztalos—Pethő: A magyar nemzet története c. kézikönyvéből* készülgetve, az előbbiben azt olvassa, hogy: „... a tulajdonképeni Horvátországban . . . nem tudta László megvetni a lábát“, míg az utóbbiban: „László be is nyomult Horvátországba, leverte az ellenséges érzelmű horvát pártcsapatokat s megszállta az országot . . . Álmost . . . hátrahagyta Horvátországban,“ stb. Ezzel szemben Németországban — mint Loczka könyvében olvassuk, — legújabbban a tankönyvkérdésnek olyan kísérletét indították meg, amely tankönyv gyanánt lexikont ad a tanulógyermek kezébe azzal a célzattal, hogy ennek használatával gondolkozó munkássággá tegye a tanulást, és hogy a koncentráció elvének érvényesülését az otthoni munkában is kellőképen biztosítsa, miután a lexikonban a rokonsímszós összeállítás folytán az ismeretanyag nem tagozódik szét tantárgyak szerint. Ez az íróasztal mellett született újfajta tankönyv aligha szolgálhatná pl. a tanulaközpontok polgári iskolai tanulóinak tudatbarögzítő munkáját, mert annak használata csak változatos és gazdag szó-

kinccsel rendelkezők kezében jelenthet célszerű taneszközt, míg az említett tanulók szókincse, ha általában eredeti és találó is, voltaképpen mégiscsak egyoldalú és igen mérsékelt terjedelmű. A cselekvő oktatás, mint látjuk, elismeri a tankönyv használatának szükségességét, csupán a tanulásban betöltött szerepét igyekszik a maga szolgálatába állítani. Kétségtelen, hogy a tankönyv módszeres felépítésétől, anyagának célszerű elrendezésétől sok függ, mégis nagyjából helyes használatán múlik, hogy a tanulás általa valóban gondolkozó munkássággá legyen. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy a lapról-lapra következő egyhangú sorok inkább kísértének a gépies, gondolkodás nélküli szöveg tanulásra, mint a változatos külsővel rendelkező lapok. Eszerint főképp az olyan tankönyvek készítetik a tanulókat gondolkozó munkásságra, amelyeknek lapjain a fontosabb megállapítások a szövegből kiemelkednek. Mivel a „kurzív“ (dőlt) betűvel szedett szövegrész nem jelent nekik ezen a fokon annyit, mint pl. a felnőtteknek, azért célszerűbb azokat „kövér“ betűvel illeszteni oda. Sokat jelentenek itt a lap szélére nyomott tájékoztatók is, mert áttekinthetőbbé téve az anyagot, megindítják a gondolkozást.

A cselekvő történettanításban, mint tudjuk, nagy szerepük van az élményeknek, s így mindazoknak a tényezőknek, amelyek az élményszerűsítésnek a szolgálatában állnak, elsősorban az eleven, szemléletes elbeszéléseknek. Ez a felismerés készítette újabb tankönyvíróinkat arra, hogy könyveiket olvasmányokkal lássák el. E megoldás azonban nem felel meg teljesen a hozzáfűzött várákozásnak, mert a szerzők az olvasmányok kiválasztásánál nem voltak mindig kellő tekintettel Tanterv és Utasításunk e soraira, hogy: „Legyen az olvasmány a növendékek értelmi és érzelmi fejlettségéhez mért, legven a maga nemében tartalmilag és formailag kiváló ...“, továbbá iskolafajunk gyakorlati célkitűzésére sem, s így történhetett meg, hogy olyan szemelvények is bejutottak a történelmi forrásművekből (főképp a Mika-féle hatkötetes középiskolai segédkönyvből) a tankönyv fejezetei közé, amelyek régies kifejezéseikkel és adataik fölösleges halmazával éppen nem alkalmasak arra, hogy a multat megelevenítsék, s a tanulókat élményekhez vezessék. Némelyiküknek fakó, élettelen volta inkább a kripták dohos levegőjével, az enyészet hangulatával telíti meg a tantermet, s a száraz adatok Számum-homokjával szinte betemeti a tanulók érdeklődését, ahelyett, hogy beleéltetné őket a kívánt helyzetekbe, s megmozdítaná képzeletüket és érzelmi világukat. A német Scheiblhuber, aki tanulmányozta a tanulógyermekek gondolkozásmódját a történelem kapcsán, megállapítja, hogy azok ezen a fokon nem tudományosan, hanem művésziességgel gondolkoznak,

s ezért csak az olyan olvasmányokat tartja a tanításban megfelelőeknek, amelyek epikai részletezéssel, a jellemek plasztikus ábrázolásával feszültséget támasztanak. Ebből a szempontból vizsgálva a kifogásolt olvasmányokat, megállapíthatjuk, hogy azoknak a tankönyvből való kirekesztése semmiféle károsodást sem okozna a tanulóknak, már csak azért sem, mert egyrészt, Tanterv és Utasításunk sem írja elő a történeti kútfők tanulmányozását, lévén a polgári iskola nem a tudományos, hanem a gyakorlati életre előkészítő középfokú tanintézet, másrészt, mert a szemelvényeknek olvasmánytárgyalásszerű feldolgozására alig nyílik alkalom, hanem inkább felolvasásukra, ami pedig kevés a forrásművek eredményes tanulmányozására. Mivel az új regényirodalom bővelkedik remek történeti regényekben, ezek szemelvényeinek felolvasása sokkal célravezetőbb. Tárgyi szempontból is értékesek ezek, mert megírásukat rendesen hosszú és alapos történelmi tanulmányok szolgálták megelőzni, hangulatteremtő, élményszerűsítő erejük pedig utólrétegetlen. Hogy ezek a szemelvények mindenkor általános érdeklődésre tarthassanak számont, ne kerüljenek a tankönyvbe, hanem csak a tanár kézikönyvtárában legyenek meg, s olvasásuk alkalmával a tanulók az előttük fekvő munkafüzetbe jegyezzenek be belőlük röviden egy-két megkapó esetet, gondolatot, vagy emlékeztető szót.

A munkaközösségen felépülő történettanításnak jelentős eszközei a képek is, mert az elképzelést a tárgyi valóság felé irányítják, tehát elmélyítik az ismeretszerzést, de az értelmi képzés mellett az etikai és az esztétikai nevelés céljait is szolgálják. Ez a tény indokolja meg a tankönyvek illusztrálásának szükségességét. Tévedés volna azonban azt hinni, hogy annál jobb a tankönyv, minél több benne a kép, mert az ilyen tankönyv elveszti a komolyságát a tanulók előtt, s nem jelent nekik értéket különösen akkor, ha a benne levő képek sokaságuk miatt parányiak is. Pl. az egyik tankönyv 8. lapján négy apró kép szorong nem valami szemléletes nyomtatásban. Csak a döntőfontosságú események főjelenetét ábrázoló képek kapjanak ott helyet és pedig olyan méretben, hogy jól szemlélhetők lehessenek, mert csak így lesznek a kormegismerés tényezői és az említett nevelési célok eszközei. Az esztétikai cél szempontjából kívánatos, hogy főképp a nagy művészek alkotásainak jól sikerült reprodukciói szerepeljenek a történelem tankönyvének illusztrációi gyanánt. A Magyar Képes Krónikából való, avagy annak stílusában készült képek nem szolgálják ezen a fokon az említett célokat. Természetesen arra is tekintettel kell lenni a képanyag összeállításánál, hogy a kamasz-évek küszöbén álló tanulók tankönyvében aktok ne szerepeljenek. Nem valami szerencsés gondolat volt az egyik tankönyvbe Benczúr Gyulának Bu-

da visszafoglalását ábrázoló kompozíciójának azt a példányát nyomtatni, amelyiken két női akt igyekszik — bár művészi módon — a budai háremélet alkonyát kifejezni, amikor van olyan példánya is, amelyen az aktok helyén ágyú áll. Mivel a tanulók eszményképüket a történet hősei közül választják ki, szerepeljenek könyvükben a múlt kimagasló alakjainak portréi is. Ezek kisebb méretben is megfelelnek rendeltetésüknek. Erre sincsenek a tankönyvszerkesztők mindig kellő tekintettel, mert pl. az egyik tankönyvben Mansfeld mellképe 11×14 cm-es; méretben foglalja el a 42. lapot, míg Raffet: „Ők morogtak“ c. bátran kihagyható kompozíciójának alaposan kicsinyített mása alig 2,5×5 cm-es alakban nyújt figyelemreméltó mintát a hasznavehetetlen illusztrációra. A tájképek itt nem sokat mondanak, hacsak nevezetesebb épületek, vagy várromok nincsenek rajtuk, azért helyettük inkább térképmelléletek foglaljanak ott helyet, hogy tanulásközben az eseményeket azok színhelyére vonatkoztathassák. Ezek annál jobbak, minél áttekinthetőbbek, tehát amelyek csak annyi adatot tartalmaznak, amennyire ott épen szükség van. Legalkalmasabbak erre a színes térképmelléletek, mert ezek a legszemléletesebbek. Természetesen, ezek olyanok legyenek, hogy kellőképpen ki is fejezzék azt, amit szemléltetni hivatva vannak. Így pl. jobb, ha Nagy Lajos birodalmát a melléklet Európa térképén állítja a tanulók elé, mint csupán a birodalmat magát, mert úgy jobban szemléltethető a magyar nagyhatalom. (V. ö. pl. Rákossy Z. tankönyvében a Magyarország Nagy Lajos korában c. térképmellékletet a Hóman—Szekfű—Kerényi: Egyetemes történet III. kötetében lévő Európa Nagy Lajos korában, vagy Hóman—Szekfű: Magyar Történet 2. kiad. II. kötetében lévő Francia dinasztiák Európában c.-vel!). Ha a térképmelléklet színezése nincs összhangban megállapításainkkal, akkor a tanuló zavarba jön. Pl. azt tanítjuk, hogy Szent László 1091-ben meghódította Horvátországot, mégis az egyik tankönyv térképmelléklete úgy szemlélteti, mintha az Kálmán király hódítása volna.

Mint a tanulókon végzett megfigyelések igazolják, a vázlatrajzok nem valók a történelem tankönyvébe. Az egyik tankönyvben pl. jól sikerült vázlatrajz szemlélteti a mohi csata lefolyásának főbb mozzanatait. Kísérletképpen az első alkalommal a tanulókra bízom otthoni feladatul, hogy aki akarja, írja le füzetében a vázlatrajz-ábrázolta eseményt. Bizony, alig akadt közöttük egy-kettő, aki helyesen oldotta volna meg a feladatot. Más alkalommal közösen beszéltük meg az említett vázlatrajzot. Érdeklődéssel szemlélték azt, de az évvégi összefoglaló ismételések alkalmával még mindig igen kevesen tudtak róla számot adni, míg az általuk tanórán készült vázlatrajzok alapján frissen elevenedtek fel emlékezetükben az események, intézmények.

A vázlarajz helye tehát a tanulók munkafüzetében van, amelynek használata nélkülözhetetlen a cselekvő oktatásban. Fontos szerepéről Kratofil Dezső: A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája c. értékezésében (L. A Cselekvés Iskolája IV. évf. 1—2. sz. 1935/36.) a többek között mondja, hogy: „A munkafüzetekbe kerülnek bele felsorakozó egymásutánban az óráról-órára tárgyalt anyagrészeknek gondos, átgondolt szempontok szerint összeállított vázlatai. Ezeket az összefoglaló vázlatokat a tanár és a tanuló közös munkájuk eredménye gyanánt állapítják meg s rögzítik meg a munkafüzetekben. A vázlatok rögzítésénél igen fontos szerepe van a rajzolásnak, a beragasztásoknak, táblázatos kimutatásoknak, grafikonoknak, stb. . . . A munkafüzeteknek azonban a fenti fontos cél mellett még egyéb rendeltetésük is van. Ide írja be a tanuló és rögzíti meg a tanítási anyag problémáival kapcsolatos megfigyeléseit, adatgyűjtéseit, házi munka gyanánt feldolgozott kísérleteit és feladatait, fogalmazásait, kronológikus-, összefoglaló-, rendszerező és emlékeztető tábláit, ide ragasztja be főleg a földrajz, történelem és magyar irodalommal kapcsolatban saját gyűjtése folytán a tárgy problémaköréhez tartozó színes képanyagot.” A cselekvő oktatás szellemében vezetett munkafüzet a tankönyv segítségével nemcsak biztosíthatja mindazokat az eredményeket, amiket Amerikában a „reference book”, s Németországban a „lexikon” bevezetésével vélnek elérni, hanem felül is múlhatja, mert tartalmát a tanulók alkotómunkája hozza létre, míg amazokét készen kapják kézhez.

A helyes tanulás, mint már említettem, nagyobb részben a tankönyv értelmes használatán múlik. Azért, hogy a tanulás valóban gondolkozó munkássággá legyen, annak otthoni használatába is be kell vezetni a tanulókat. Ez itt különösképpen fontos, mert egyrészt az elemi iskolában erre nem nyílt alkalom, mert hiszen ott a megértetéssel a tudatbarögzítés is együtt történik a tanórán (azért mondja a népiskolai Tanterv és Utasítás is, hogy: „. . . a tankönyvnek csak igen korlátozott szerepe lehet az oktatásban”), továbbá a polgári iskola II. osztályában is csak olyan kézikönyvből jutottak a tanulók történelmi ismeretekhez, amelyről Tanterv és Utasításunk azt mondja, hogy: „Ne tekintse a tanár ezt az olvasókönyvet otthoni készülésre szánt tankönyvnek”, másrészt pedig, mert ugyanott azt is olvassuk, hogy: „A könyv szeretetének fölkeltését, a könyv megbecsülését egyik fontos feladatának tekintse az iskola.” Tehát az iskolántúli önművelés végett is be kell vezetni őket a könyv helyes használatába, mert a könyv lesz a magára maradó kispolgár legfőbb oktatója.

Legelőbb is meg kell ismertetni velük a tankönyv szerepét,

tehát azt, hogy történelmi ismereteiket nem belőle, hanem az iskolai munkából merítik, s a könyv csak arra való, hogy segítségével fölelevenedjék előttük a tanórai munka s a feldolgozott ismeretanyag. A tanulás tehát ne abból álljon, hogy a tanórai megállapításokat átismételjék, hanem hogy önálló szellemi tevékenységgel újra fel is dolgozzák, meg is emésszék és végül tanulságait a gyakorlatba is átvigyék. Ha ez előttük világos lesz és látják, hogy a tankönyvi szöveg tudása még nem jelent igazi tudást, akkor nagyobb igyekezettel fognak bekapcsolódni az iskolai munkaközösségbe, s tervszerűen fognak majd neki az értelmes tanulásnak. Ebbe azonban be kell vezetni őket, mert ehhez, mint már fentebb említettem, nincs meg a kellő gyakorlatuk. Erre igen hasznos az első történelemórák egyikét feláldozni, a mulasztásért bőven kárpótol majd a nem várt eredmény. Így fogják megtanulni, hogy legelőbb is át kell olvasni lassan és gondolkozva a tankönyvi szöveget a teljes egészében, hogy így az iskolában tanultak fölelevenedjenek. Így jön létre a helyes tanulás első és legfontosabb feltétele: az otthoni és az iskolai munka közti eleven kapcsolat. Ez azonban akkor lesz teljes, ha a tanár úgy irányítja az iskolai munkát, hogy az az általa elfogadott tankönyv menetével megegyezzek. Erre különben Tanterv és Utasításunk is figyelmeztet, amikor azt mondja, hogy: „Megnehezíti a tanár a tanuló munkáját, ha ok nélkül függetleníti magát a tankönyv menetétől.” — mert ilyenkor könnyen támad szakadék a tanulás két helye (iskola, otthon), illetve két tényezője (tanár, tanuló) között. Ilyenkor szánja rá magát legtöbb tanuló kényszerhelyzetében a lélektelen szövegtanulásra. A tankönyvi szövegnek teljes elolvasását annak szakaszonkénti átolvasása követi úgy, hogy az ott szereplő helyneveket a térképen újra fölkeresik, a munkafüzetbe történt odavágó bejegyzéseiket figyelmesen megismerik. Így a tankönyvi szöveg és az iskolai megállapítások közti összefüggéseket megteremtve, hozzákezdnek a tulajdonképeni tudatbarozgításához. Ez abban áll, hogy egy-egy szakasznak újabb elolvasása után a kövéren szedett szövegrészeknek és a munkafüzetbe történt odavágó bejegyzéseknek segítségével végig gondolják az illető részletet. Majd eleinte a lapszéli tájékoztató szavak útmutatásával, végül pedig az egész anyagnak összefüggő egészben való önálló elmondásával fejezik be az otthoni feladatot. Mivel a szókincs gyarapítását is előírja Tanterv és Utasításunk, mondván, hogy: „... összefüggő részlet előadásával magukat a történelmi stílusban és a szókincsben gyakorolják”, azért ezek használatát is meg kell tőlük kívánni. A szóbeli feladatokon felül rendszeres írásbeli, vagy rajzfeladatot adni fölösleges, mert azok inkább elvonják őket a többi tárgytól kapott feladataik gondos elkészítésétől és alaposság helyett inkább felületességre szoktatnak. A fenti módon

való tanulás különösen az ismétlések munkáját könnyíti meg, s elejét veszi az időrendi zavarnak, ami a lélektelen szövegtanuláshoz oly gyakran jelentkezik ilyenkor. Így nem lesz a tanulás pusztán feladatvégrehajítás, hanem alkotó munka. A történelem tankönyvének értelmes használata így szolgálja a tananyagot, amely a letűnt élet, s így lesz általa a tanuláshoz is középpontja az alkotó munka és eredménye az alkotó állampolgár.

Császár Elek.

Testmérési adatok gyakorlati felhasználása.

A kaposvári polgári fiúiskola adatai.

A nevelőiskola korszerű célkitűzésében az egyén értelmi és erkölcsi erőinek kifejlesztése mellett a test tervszerű nevelését is főadatai közé sorolja. A múlttal szemben azon követelmény elé állítja a tanárt, hogy tanítványainak ne csak szellemi fejlődését bírálja és osztályozza, hanem a nevelői munka eredményesebbé tétele szempontjából — további nemzeti érdekből — a magyar jövő emberanyagának testi fejlődését is alaposan ismerje, azt állandóan figyelemmel kísérje és a lehető legjobban irányítsa.

A polgári iskolák részére kiadott Rendtartás is e szellemben ró kötelességeket az osztályfőnökökre és írja elő a testnevelő tanároknak a tanulók éveleji és évvégi testmérésének megtartását. A Tanterv és Utasítás egészségtani fejezetében is e gondolat tükröződik vissza, a következő kitételben: „A testi fejlődésben elmaradt gyengébb szervezetű gyermekek megfigyelése külön gondoskodás tárgya legyen.”

E követelmények gyakorlati megvalósítására vonatkozólag óhajt tájékoztatást nyújtani e tanulmány, mely a tanulók testmérési adatainak ily szemszögből való felhasználásával foglalkozik.

A rendeletek és utasítások előírta testméréseket a testnevelő, illetve a testneveléssel megbízott tanárok végzik. Néhány iskolában a tanulók testméreteit külön törzslapokra is feljegyzik. Azonban a mérési adatok legtöbbször fiókba kerülnek és ha esetleg az osztályfőnökök át is nézik azokat, a sok számhalmazból — tanítványaik testi fejlettségére vonatkozólag — nem tudnak világos képet alkotni. Hiányzik ugyanis a mérési adatok összehasonlításául szolgáló helyi középérték, a norma és a helyi adatokból nyert s a fejlettség osztályozására alkalmas biológiai mértékegység.

Antropológusok, orvosok a magyar gyermekek testmérési adatait már több helyen feldolgozták és az egyes korcsoportok normáit is megállapították; azonban a nyert értékek — miután azok a faji tulajdonságoknak és környezethatásoknak a függvényei, — nem általános érvényűek, inkább csak az illető vidék gyermekanyagának a jellemzői.

A kaposvári polgári fiúiskola tanulóinak testi fejlődését, fejlettségét feltüntető számtani értékek megállapítása céljából feldolgoztam iskolánk 1932—36.-i tanévek testmérési adatait. Az anyag feldolgozásánál a négyzetes eltérések módszerét, a gyakorlati célt szolgáló VI., VII., VIII. táblázatok összeállításánál a Bauer-féle normálövet ($M \pm 2\sigma$) használtam. (M = számtani középérték; σ = a négyzetes eltérés, vagy biológiai mértekegység.)

A jelzett tanévekben 732 tanulón 2728 magasság, 2727 súly és 2389 tüdőkapacitás mérést végeztem. (Méréskor a tanulókon csak clott nadrág volt, a tüdőmérés gumitömlős spirométerrel állóhelyzetben történt.)

A mérésekre és azok feldolgozására vonatkozólag Dr. Véli György kaposvári iskolaorvos adott szakszerű útmutatásokat. Szíves tanácsaiért e helyen is hálás köszönetemet fejezem ki.

A megmért tanulók vallás szerinti megoszlása: r. kath. 82.1%, ref. 10.7%, ág. h. ev. 2.2% és izr. 5%. — A szülők foglalkozás szerinti megoszlása: kisbirtokos 8.6%, gazdaságban alkalmazott 6.8%, iparos és kereskedő 27.5%, iparban és kereskedelemben alkalmazott s. személy 17.9%, értelmiségi 7.4%, polgári és katonai altiszt 23.5%, különböző ágbeli napszámos 4.9%, egyéb ismeretlen foglalkozású 3.4%, — A lakóhely szerinti megoszlás: kaposvári 63.3%, Kaposvár környéki 29.9%, más megyebeli 6.8%.

Az alább közölt I., II. és III. táblázat iskolánk tanulóinak korcsoportonkénti fejlettségére vonatkozó számértékeket tartalmazza. A korbeosztásnál (korcsoport) az $(n \text{ év} \pm 6 \text{ hó})$ formulát használtam. E szerint például 10 éves az, akinek életkora 9 év 6 hó 1 n — 10 év 6 hó időpontok közé esik, stb.

I. táblázat.

Testmagasság.

Korcsoport	A mérések száma	Variációs szélesség cm-ben	Számtani közép \pm középhiba cm-ben	A négyzetes eltérés	A variációs koefficiens	Határértékek különbsége cm-ben
	n	V	$M \pm h$	σ	v	V
10	85	151·5—122·9	135·21 \pm 0·61	5·63	4·16	28·6
11	258	160·5—122·0	138·23 \pm 0·34	5·85	4·23	38·5
12	533	167·8—126·0	142·35 \pm 0·29	6·87	4·82	41·8
13	702	176·4—130·0	147·28 \pm 0·29	7·74	5·25	46·4
14	632	184·1—126·5	153·19 \pm 0·35	8·94	5·84	57·6
15	372	184·6—136·4	158·67 \pm 0·45	8·86	5·58	48·2
16	146	182·5—146·0	163·52 \pm 0·60	7·31	4·47	36·5

II. táblázat.

Testsúly.

Korcsoport	A mérések száma	Variációs szélesség kg-ban	Számtani közép \pm középhiba kg-ban	A négyzetes eltérés	A variációs koefficiens	Határértékek különbsége kg-ban
	n	V	$M \pm h$	σ	v	V
10	85	41·7—20·3	30·14 \pm 0·41	3·86	12·80	21·4
11	258	48·5—21·3	31·80 \pm 0·24	4·20	13·20	27·2
12	533	58·7—21·2	34·53 \pm 0·23	5·39	15·90	37·5
13	701	76·1—23·0	38·06 \pm 0·24	6·52	17·13	53·1
14	632	72·4—22·5	42·60 \pm 0·31	7·93	18·61	49·9
15	372	76·7—30·7	48·02 \pm 0·46	8·95	18·63	46·0
16	146	89·8—33·0	52·85 \pm 0·73	8·86	16·76	56·8

Jegyzet: A táblázatokban előforduló második tizedesszámjegyek csak a tájékoztatás célját szolgálják.

III. táblázat.

Tüdőkapacitás.

Korcsoport	A mérések száma	Variációs szélesség cm ³ -ben	Számtani közép \pm középhiba cm ³ -ben	A négyzetes eltérés	A variációs koefficiens	Határértékek különbsége cm ³ -ben
	n	V	$M \pm h$	σ	v	V
10	85	2800—1500	2156 \pm 30	281	13.03	1300
11	236	3500—1700	2353 \pm 20	318	13.51	1800
12	466	4300—1400	2561 \pm 19	427	12.67	2900
13	586	5100—1400	2809 \pm 20	489	17.40	3700
14	561	5800—1900	3172 \pm 27	641	20.20	3900
15	331	5600—2200	3487 \pm 38	696	19.95	3400
16	124	5700—2300	3858 \pm 58	703	18.22	3400

E táblázatokban az egyes korcsoportok jellemzésére szolgáló, ily vizsgálatoknál fontosabb és leginkább használatos értékelzők a következők:

1. A mérések száma (n).
2. A variációs szélesség (V).
3. A számtani közép (M).
4. A középhiba (h).
5. A négyzetes eltérés (σ).
6. A variációs koefficiens (v).
7. A határértékek különbsége (V).

A mérések száma (n) az egyes korcsoportokban megmért egyedek összeségét mutatja.

A variációs szélesség (V) a korcsoportok legnagyobb, illetve legkisebb mérési adatait szolgáltatja.

A számtani közép (M), az átlag:

$$M = \frac{\sum a}{n};$$

hol „ \sum ” az összegezés jele; „a” az egyes méréseket jelenti.

A középhiba (h) a számtani középérték pontosságáról ad felvilágosítást. Minél kisebb a középhiba, annál szűkebb az a határ, mely között a tipikus számtani közép ingadozik és így annál jobban megközelíti a mérésekből kapott számtani közép a végtelen számú mérésekből nyerhető középértéket. Ezen tipikus számtani közép Czuber szerint az $M \pm 3h$ határok között fekszik. A középhibát a valószínűségi számítás alapján a következő módon nyerjük:

$$h = \pm \frac{\sigma}{\sqrt{n}};$$

hol „ σ ” a négyzetes eltérést jelenti.

A *négyzetes eltérés* (σ), a szóródás foka, arról ad felvilágosítást, vajjon az egyes korcsoportokban a mérési adatok meglehetősen egyenletes szétszórtságban vannak-e, vagy azok a középérték körül tömörülnek. Minél kisebb a „ σ ”, annál kisebb a szóródás és megfordítva. A négyzetes eltérést a következőképp számítjuk ki:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum d}{n}}$$

hol „ d ” az egyes mérési adatoknak a számtani középértéktől való eltéréseit (különbségeit) jelenti. A VI., VII. és VIII. gyakorlati táblázatokban a fejlettség fokozatainak feltüntetésénél a négyzetes eltérés, mint biológiai mértékegység szerepel.

A *variációs koefficiens* (v) a négyzetes eltérést a számtani középérték százalékában fejezi ki. Ez a különböző féleségű testmérések négyzetes eltéréseinek (szóródásainak) összehasonlítását teszi lehetővé. Kiszámításának módja:

$$v = \frac{100 \sigma}{M},$$

A *határértékek különbsége* a variációs szélesség terjedelmére vonatkozik:

$$V = a_n - a_1;$$

hol „ a_n ” a legnagyobb, „ a_1 ” a legkisebb mérési adatot jelzi.

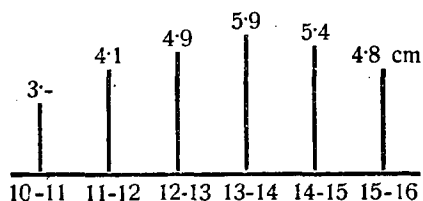
A következő táblázat iskolánk tanulóinak magasságban, súlyban és tüdőkapacitásban az évenkénti átlagos gyarapodását szemlélteti.

IV. táblázat.

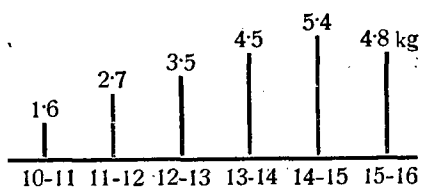
Korcsoport	Az évenkénti gyarapodás			Spirométer index	
	magasságban cm	súlyban kg	tüdőkapacitásban cm ³	Korcsoport	Egy cm testmagasságra eső kapacitás cm ³ -ben
10	—	—	—	10	16.27
10—11	3.02	1.66	197	11	17.29
11—12	4.12	2.73	208	12	18.25
12—13	4.93	3.53	248	13	19.00
13—14	5.91	4.54	363	14	20.88
14—15	5.48	5.42	315	15	22.05
15—16	4.85	4.83	371	16	23.85

Az évenkénti átlagos gyarapodás grafikonja.

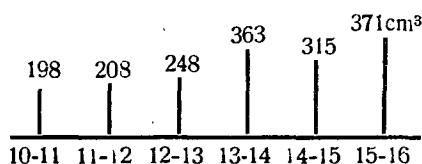
a) Testmagasság.



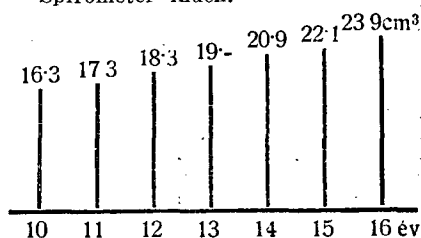
b) Testsúly.



c) Tüdőkapacitás.



Spirométer index.



Tanulóink átlagos testi fejlettségének más vidékek hasonlókorú gyermekanyagával való összehasonlítására szolgál az alábbi táblázat:

V. Összehasonlító táblázat.

Magyar fiúk testméretei.

T e s t m a g a s s á g					Korcsop	T e s t s ű l y			Jegyzet
Dr. Bartucz		Budapest	Kaposvár			Budapest	Kaposvár		
Balaton környéke	Arad		Dr. Véli	v.Göndör			Dr. Véli	v.Göndör	
1	2	3	4	5		3	4	5	
—	—	—	98.0	—	4	—	15.8	—	1) 36.646
—	—	—	104.5	—	5	—	17.7	—	adat alapján
111.8	—	114.6	109.7	—	6	—	19.4	—	2) Polgári
114.8	—	118.8	114.6	—	7	—	20.9	—	fiúiskola
119.7	—	123.0	119.9	—	8	—	23.4	—	3) Szt István
124.2	—	128.0	126.1	—	9	—	25.4	—	r. gimn.
128.9	131.42	135.6	129.9	135.2	10	31.09	27.7	30.1	4056 adata
133.3	137.39	137.5	133.6	138.2	11	31.47	29.3	31.8	4) Ovodás és
137.5	140.82	141.3	137.8	142.3	12	33.95	31.4	34.5	el. isk. 2000
144.3	146.86	146.9	—	147.3	13	37.64	—	38.1	adata szerint
151.4	152.65	153.0	—	153.2	14	42.76	—	42.6	1928-31
157.9	156.69	159.8	—	158.7	15	48.57	—	48.0	5) Berzsényi
165.8	161.89	164.6	—	163.5	16	53.03	—	52.9	D.polg.füiisk.
									2728 adatsz.
									1932-36.

A kaposvári 10—11—12 éves gyermekek testméreteinél Dr. Véli György orvos által megállapított méretek és iskolánk megfelelő korcsoportjai részére talált értékek közti eltérés az antropológusok által már megállapított azon tényben leli magyarázatát, hogy a magasabb fokú iskolák a kedvezőbb viszonyok között élő családok fejlettebb gyermekanyagából nyerik utánpótlásukat s így az elemiben visszamaradtak gyengébb átlagot mutatnak fel.

A kellő számú mérési adatokból nyert középértékeket helyi normáknak tekinthetjük és azokat a tanulók fejlettségi fokának megállapításánál fel is használhatjuk. Azonban — ha csak a középértékeket vesszük figyelembe, akkor tanulóink egy része a normális alatti, másik része normális feletti fejlettségű lenne és csak kevés normális egyed akadna közöttük. Ezért szükséges megállapítani, „M” felett, illetve alatt azokat a határokat, melyeken belül az egyedek normálisnak tekintendők. E határok az ú. n. normál-övet zárják be, melyet Bauer szerint $(M + 2\sigma)$ formula ad meg és az a normális esetek 95.5%-át tartalmazza. Az abnormis egyedek e határokon kívül esnek.

A fejlettség fokának közelebbi megállapítása végett szükség van a normál-öv további felosztására. A beosztásnál a négyzetes eltérés mint biológiai mértékegység szerepel. Ennek segítségével a normál-övet 3—3 fokozatra oszthatjuk. E szerint jó átlag fejlettségűek az $(M \pm \frac{1}{2}\sigma)$; a normálisnál fejlettebbek, illetve fejletlenebbek az $(M \pm \frac{1}{2}\sigma) - (M \pm 1\sigma)$; és a normális-tól nagyon eltérőek az $(M \pm 1\sigma) - (M \pm 2\sigma)$ határok közé tartozók.

Az alábbi — tisztán gyakorlati célt szolgáló — három táblázatban e fokozatok határértékeikkel szerepelnek. Ezekből a tanulók fejlettsége könnyen megállapítható. E táblázatok használata a következő:

1. Megállapítjuk, hogy a mérés napján a tanuló melyik korcsoportba tartozik. (Lásd: korbeosztás.)

2. A korcsoporthoz tartozó vízszintes sorban felkeressük azt az oszlopot, melynek határértékei közé esik a mérési adat.

3. Az oszlop fejezetében lévő képlet a fejlettség fokát jelöli

VI. Gyakorlati táblázat.

Testmagasság cm-ben.

Korcsoport	Négyzetes eltérés	Nagyon alacsony	Alacsony	Jó átlag			Magas	Nagyon magas
	σ	$M - 2\sigma$	$M - 1\sigma$	$M - \frac{1}{2}\sigma$	M	$M + \frac{1}{2}\sigma$	$M + 1\sigma$	$M + 2\sigma$
10	5.63	124.0-129.5	129.6-132.3	132.4-135.1	135.2	135.3-138.0	138.1-140.8	140.9-146.4
11	5.85	126.5-132.2	132.3-135.2	135.3-138.1	138.2	138.3-141.1	141.2-144.1	144.2-149.9
12	6.87	128.7-135.4	135.5-138.9	139.0-142.3	142.4	142.5- 45.8	145.9-149.3	149.4-156.1
13	7.74	131.8-139.5	139.6-143.3	143.4-147.2	147.3	147.4-151.2	151.3-155.0	155.1-162.8
14	8.94	135.3-144.2	144.3-148.6	148.7-153.1	153.2	153.3-157.7	157.8-162.1	162.2-171.1
15	8.86	141.0-149.7	149.8-154.2	154.3-158.6	158.7	158.8-163.1	163.2-167.6	167.7-176.4
16	7.31	148.9-156.1	156.2-159.7	159.8-163.4	163.5	163.6-167.2	167.3-170.8	170.9-178.1

VII. Gyakorlati táblázat.

Testsúly kg-ban.

Korcsoport	Négyzetes eltérés	Nagyon könnyű	Könnyű	Jó átlag			Súlyos	Nagyon súlyos
	σ	$M - 2\sigma$	$M - 1\sigma$	$M - \frac{1}{2}\sigma$	M	$M + \frac{1}{2}\sigma$	$M + 1\sigma$	$M + 2\sigma$
10	3.86	22.4-26.1	26.2-28.1	28.2-30.0	30.1	30.2-32.0	32.1-34.0	34.1-37.8
11	4.20	23.4-27.5	27.6-29.6	29.7-31.7	31.8	31.9-33.9	34.0-36.0	36.1-40.2
12	5.39	23.7-29.0	29.1-31.7	31.8-34.4	34.5	34.6-37.2	37.3-39.9	40.0-45.3
13	6.52	25.1-31.5	31.6-34.7	34.8-38.0	38.1	38.2-41.4	41.5-44.6	44.7-51.1
14	7.93	26.7-34.6	34.7-38.5	38.6-42.5	42.6	42.7-46.6	46.7-50.5	50.6-58.5
15	8.95	30.1-38.9	39.0-43.4	43.5-47.9	48.0	48.1-52.5	52.6-57.0	57.1-65.9
16	8.86	35.2-43.9	44.0-48.4	48.5-52.8	52.9	53.0-57.3	57.4-61.8	61.9-70.6

VIII. Gyakorlati táblázat.

Tüdőkapacitás liter-ben.

Korcsoport	Négyzetes eltérés	Igen kicsi	Kicsi	Jó átlag			Nagy	Igen nagy
	σ	$M - 2\sigma$	$M - 1\sigma$	$M - \frac{1}{2}\sigma$	M	$M + \frac{1}{2}\sigma$	$M + 1\sigma$	$M + 2\sigma$
10	0.281	1.6-1.8	1.9-2.0	2.1	2.2	2.3	2.4-2.5	2.6-2.8
11	0.318	1.8-2.0	2.1	2.2-2.3	2.4	2.5-2.6	2.7	2.8-3.0
12	0.427	1.8-2.1	2.2-2.3	2.4-2.5	2.6	2.7-2.8	2.9-3.0	3.1-3.4
13	0.489	1.8-2.2	2.3-2.5	2.6-2.7	2.8	2.9-3.0	3.1-3.3	3.4-3.8
14	0.641	1.9-2.5	2.6-2.8	2.9-3.1	3.2	3.3-3.5	3.6-3.8	3.9-4.5
15	0.696	1.9-2.7	2.8-3.1	3.2-3.4	3.5	3.6-3.8	3.9-4.2	4.3-4.9
16	0.703	2.5-3.1	3.2-3.4	3.5-3.8	3.9	4.0-4.3	4.4-4.6	4.7-5.3

A táblázatokból leolvasott képletek felvilágosítást nyújtanak arról, hogy a megmért tanulók korukhoz mérten magasságban, súlyban és tüdőkapacitásban a fejlettség mily fokán állanak. A képletek egybevetése révén pedig általános képet nyerünk a megmért egyedről; pl. az magas, sovány és szűkmellű;

vagy alacsony, kövér, megfelelő befogadó képességű mellkassal; vagy arányos, de minden tekintetben fejletlen, vagy fejlett stb.

Példák: 15 éves 153 cm ($M - 1\sigma$); 41.9 kg ($M - 1\sigma$); 2.8 l ($M - 1\sigma$) arányos, de kevésbé fejlett.

14 éves 153.6 cm ($M + \frac{1}{2}\sigma$); 59.8 kg ($M + 2\sigma$); 3.2 l (M) magassága a jó átlag felső határán, nagyon kövér, normális mellkassal.

13 éves 153.3 cm ($M + 1\sigma$); 36.1 kg ($M - \frac{1}{2}\sigma$); 2.7 l ($M - \frac{1}{2}\sigma$) magas, sovány és keskeny mellű.

12 éves 158 cm ($M + 3\sigma$); 40.4 kg ($M + 2\sigma$); 3.— l ($M + 1\sigma$) nagyon magas, nem kövér, mellkas a magassághoz képest elmaradt.

11 éves 127.8 cm ($M - 2\sigma$); 25.— kg ($M - 2\sigma$); 2.— l ($M - 2\sigma$) arányos, de gyenge, a törpeség határán.

10 éves 130.— cm ($M - 1\sigma$); 30.1 kg (M); 2.1 l ($M - \frac{1}{2}\sigma$) alacsony, kövérekés, megfelelő befogadó képességű mellkassal stb.

Az ($M \pm 3\sigma$) fokok a normálövön kívül esnek, a táblázatokban már nem szerepelnek, de szükség esetén a négyzetes eltéréssel könnyen meghatározhatjuk azokat.

E gyakorlati táblázatok segítségével testnevelők és osztályfőnökök tiszta képet alkothatnak egyes tanítványaik és osztályuk testi fejlettségéről. Támpontot nyerhetnek a fejlődésben elmaradt gyengébb szervezetű tanulók kiválogatásához. Fokozottabb figyelemmel kísérhetik ezek fejlődését és a szülőknek kellő időben tanácsolhatják az esetenként szükségesnek látszó orvosi vizsgálatot.

Az orvosok szakvéleménye szerint, ha a mérési adatokból nyert fejlettségi fokok között $1\frac{1}{2}\sigma - 2\sigma$ eltérés mutatkozik, ajánlatos a vizsgálat. Ily esetekben — miután az öröklés és környezeti hatások befolyása alatt fejlődik a gyermek — az orvosi vizsgálat ad majd felvilágosítást a látszólag rendellenes fejlődés okairól és ez állapítja meg egyszersmind a követendő eljárásokat is.

Állami érdek, hogy a jövő emberanyaga testileg és szellemileg szebb, tökéletesebb és munkaképesebb legyen. Ez irányban ható nevelői tevékenységünk igazán megalapozást csak a tanulók rendszeres orvosi vizsgáltatásával, az állandó jellegű iskolaorvos alkalmaztatásával fog nyerni. Ezen intézmény széleskörű kiterjesztése iskolafajunkra annál inkább is kívánatos, mert gyermekanyagunk egyrésze a munkástársadalom azon rétegéből tevődik össze, ahol a jelen gazdasági viszonyai sok helyen nem engedik meg azt a „luxust”, hogy gyengélkedő, nem fejlődő — szülők szerint még nem beteg gyermek, — idejében orvos elé kerüljön. Tapasztalatból tudjuk, hogy a lappangó betegségtől megtámadott gyermek csak küszködik az iskola pad-

jai között, a szellemi munka követelményének nem tud megfelelni és bizony sok esetben az életpálya iránya megtörik s a társadalom, a nemzet nemcsak elveszít egy dolgozó, építő munkás kezét, hanem annak teherképe a könnyörületesség gyakorlásával csak növekedik.

A súlyos gazdasági viszonyok legyőzhetetlennek látszó akadályokat gördítenek a jövő magyar generáció testi fejlődésének ellenőrzésére és irányítására hivatott iskolaorvosi intézmény széleskörű elterjedése elé. A testnevelőknek és osztályfőnököknek kell tehát ezen a téren fokozottabb éberséggel őrködniök. Ezen őrködés szolgálatába állíthatjuk a testméréseknek e cikkben jelzett felhasználását is. Minden iskolában — sőt a levéltéknél is, — a több év alatt összegyűjtött mérési adatok feldolgozásával hasonló gyakorlati táblázatok készíthetők.

E tanulmányban készült táblázatok nemcsak a különböző vidékek hasonlókorú gyermekanyagának összehasonlításánál használhatók fel, hanem a helyi normák hiányában a fejlettség fokának megállapítására is mindenütt támaszul szolgálhatnak.

Ily irányú nevelői munkásságunk teljesítésénél tartsuk szemelőtt, hogy mai megcsonkítottságunkban — ellenséges erők gyűrüje közepette — egy egészséges, jól fejlett, tettekre kész nemzedék felnevelése a mi kötelességünk.

Tegyünk meg minden tőlünk telhetőt a gyermekért, a magyar gyermekért, a magyar jövőért.

vitéz Göndör Ferenc

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Magyar nyelv.

Arany János: V. László.

Tanítás a polg. isk. IV. osztályában.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

1. Írásbeli: Visszaemlékezés gyermekkoromra.
2. Kozma Andor: A magyarok symphoniája; Vörösmarty: Cserhalom.

II. Ráhangolás.

V. László és a Hunyadiak.

III. Célkitűzés.

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.
2. A költemény elemzése:
 - a) tárgya, szerkezete, előadása, versalakja;
 - b) műfaja;
 - c) Arany balladái.
3. Olvasztás szereposztással és kar alkalmazásával.

V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: Egy emlékezetes diáktörténet (bűn és bűnhődés).

Tanítás.

I. Számonkérés.

1. Mi volt a házi írásbeli feladat, F.? (Visszaemlékezés gyermekkoromra.) [A füzetek megtekintése.] Dolgozatát olvassa Cz.!

Visszaemlékezés gyermekkoromra.

Az első elemi elvégzése után a nyári szünetben kikerültem a tanyára. Ugy volt, hogy ott töltöm a nyarat. Felültem édesanyámmal a szegedi madzag-vonatra, mely kiszállított bennünket a tanyára.

Első dolgom volt, hogy lefeküdjek. Friss erővel akartam kezdeni az első napot. Alig kelt fel a Nap, és a kakas is még az elsőket kukurékolta, mikor fel kellett kelni. Mindjárt gondoltam: „Ki korán kel, aranyat lel.” Sajnos, ez

azonban nem így volt. Nem leltem én semmit. Még az aranykereséssel voltam elfoglalva, mikor egy seprőt nyomtak a kezembe, hogy söpörjem vele az udvart. Nem igen volt ínyemre a söprés, de mikor láttam, hogy fejik a tehenet, rögtön arra gondoltam, hátha nem kapok a tejből, s ezért nagy szorgalommal végeztem munkámat. Délelőtt csak apróbb munkákat bíztak rám. Készülődünk az aratáshoz. Délután a méheket szedtük rendbe. Én itt nem igen segitettem, mert délelőtt ugyancsak belém engedte fulánkját egy méh. Csak távolról segitettem egyben-másban. Este megbeszélték a következő nap teendőit. Nem sokáig tartott a beszélgetés, hamar le kellett feküdni, hogy korán kelhessünk az új munkára.

Ilyen volt az első napom a tanyán. Egyszerű, de szép.

(Cz. I.)

Mit szól ehhez a fogalmazványhoz, R.? (Cz. dolgozatát jónak találom, mert helyesen választotta meg a tárgyat, minden gondolat szorosan a tárgyra vonatkozik, és természetes sorrendben adja elő mondanivalóját. Hangulatossabban írhatott volna erről az érdekes tárgyról.) Te mit akarsz mondani, S.? (Azt írja, hogy „hamar” le kellett feküdni, pedig azt akarja mondani, hogy „korán.”) P. is akar valamit mondani! (A „Ki korán kel, aranyat lel” közmondás beleszövése és gyermeki értelmezése nagyon helyes.) Ugy van. Cz., bár röviden, de jól oldotta meg feladatát.

2. Mi volt a múlt órai olvasmányunk, K.? (Kozma Andor: A magyarok symphoniája.) Mi a tárgya, W.? (Szent Gellért püspök Walter szerzetessel Szent István királyhoz utazik. Utközben, éjjeli szállásukon, nagy áhitattal hallgatják a gabonát őrölő leány dalát. Ez az esemény — a Szent Gellért-legendában megörökítve — a magyar népdal első emléke.) Mondd el a tartalmát, B.! (Gellért és Walter útnak indulnak . . . Az út veszélyes és fáradtságos . . . Egy tanyára érnek . . . Dal hangzik az éjszakában . . . Walter kikémlel az ajtón . . . Mintha a költő is ott lett volna . . .) Mit jelent tehát a költemény címe, L.? (Szimfónia = többszólamú zenemű, itt a magyar dal sajátos tulajdonságait jelenti.) Milyen megható gondolatot fejez ki a költő, N.? (Az idegenek nem értik meg a magyar dalból kiáradó érzelmet, de a mi szívünk úgy van húrozva, hogy benne a magyar nőt a hangjai visszazengenek, s ugyanazt érezzük dalolás közben, mint kilencszáz évvel ezelőtt a gabonát őrölő leány.) Mondd el magyar öntudattal a befejező szakaszt, Z.! (Kilencszer múlt el száz év azóta . . .)

Otthon is foglalkoztatok egy kedves olvasmánnyal. (Vörösmarty: Cserhalom.) Mi a tárgya, H.? (Szent László Cserhalomnál tönkreveri a kún sereget, s kiszabadítja rabságából Etelkét.) Add elő a remekmű tartalmát, D.! (A bevezetésben Vörösmarty dicsóítja Cserhalom emlékét, s arról szól, hogy amikor egyetértés volt a magyarok között, mindig legyőzték az el-

lenséget. A tárgyalásban a kún rablóhad betörését és vereségét beszéli el az író. A kúnok betörtek hazánkba . . . Ozul győzelmi ünnepet ül . . . Árbóc elragadta a szép magyar leányt, Etelkét . . . A magyar had megindul a kúnok ellen . . . Szent László megjelenése . . . Az ütközet . . . László bajt vív Ozullal . . . László üldözőbe veszi Árbócot . . . Befejezésül a győzők hálát adnak Istennek.) Milyen költői műfajhoz tartozik Kozma Andor és Vörösmarty költeménye, I.? (Mind a kettő költői elbeszélés, vagyis versben elmondott esemény. Tárgyát a történelemből és a mindennapi életből veszi.) Említsetek néhány költői elbeszélést! (Arany: Toldi; Toldi estéje; Garay: Az obsitos; Tompa: A vámosújfalusi jegyző . . .)

II. Ráhangolás.

Szent László cserhalmi diadalától lapozgassunk tovább történelmünk nagy könyvében, és állapodjunk meg egy megdöbentően szomorú eseménynél. Emlékeztek V. László királyra. (Többen: Utószülött László; Albert fia; Hunyadi Jánosnak köszönhette trónját; uralkodása alatt aratta Hunyadi a nándorfehérvári diadalt; lefejeztette Hunyadi Lászlót, stb.) Miért nem követhette Albertet a trónon? (Csecsemő volt még, a török veszedelem miatt pedig erélyes királyra volt szükség, ezért megválasztották Ulászló lengyel királyt, aki azonban a várnai csatában elesett.) Kik kormányozták az országot a várnai csata után? (Először a hét főkapitány, majd pedig Hunyadi János kormányzó.) Hát V. László hol tartózkodott? (III. Frigyes császár tartotta magánál, Hunyadi csak nehezen tudta kiszabadítani és trónra juttatni.) Ki rontotta meg a jó viszonyt V. László és a Hunyadiak közt? (Cillei Ulrik.) Mi történt Hunyadi János halála után? (Cillei elvitte V. Lászlót Nándorfehérvár megtekintésére. A vár kapitánya Hunyadi László volt. Cillei és Hunyadi közt szóváltás támadt, mire Cillei karddal támadt Hunyadira, de Hunyadi emberei Cilleit felkoncolták. A király megesküdött, hogy nem áll bosszút Cillei haláláért, a Hunyadi-fiúkat pedig testvérül fogadta. De esküjét megszegte, Hunyadi Lászlót lefejeztette, Mátyást pedig fogságba vetette.)

III. Célkitűzés.

Most nézzük meg, hogyan eleveníti meg Arany János művészi tolla a bűnös király lelki vergődését, retteggve menekülését, titokzatos halálát, a bűn nyomában járó bűnhődést és az igazság diadalát. Vegyük elő könyvünket a . . . lapon!

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

V. László.

1. Sűrű setét az éj,
Dühöng a déli szél,
Jó Budavár magas
Tornyán az ércakasz
Csikorog élesen.

2. „Ki az? Mi az? Vagy úgy’
„Fordulj be és aludj,
Uram, László király,
A zápor majd eláll,
Az veri ablakod.”

3. A felhő megszakađ,
Nyílása tűz, patak;
Zúgó, sebes özönt
A rézesatorna önt
Budának tornyiról.

4. „Miért zúg a tömeg?
Kívánja eskümet?”
„A nép, uram király,
Csendes, mindt a halál,
Csupán a menny dörög.”

5. Megesörren a bilincs,
Lehull, gazdája nincs,
Buda falán a rab
— Egy-egy felhődarab, —
Ereszkedik alá.

6. „Hah! láncát tépi a
Hunyadi két fia!”
„Uram, uram, ne félj!
László, tudod, nem él
S a gyermek az fogoly.”

7. Mélyen a vár alatt
Vonul egy kis csapat:
Olyan rettegve lép:
Most lopja életét . . .
Kanizsa, Rozgonyi.

8. „Kettőzni kell az őrt,
Kivált Mátyás előtt!”
„Mátyás az itt maradt,
Hanem a többi rab, —
Nincsen, uram, sehol.”

9. A felhő kimerült,
A szélvihar elült.
Lágyan zsongó habok
Ezer kis csillagot
Rengetnek a Dunán.

10. „El! míg lehet s szabad!
Cseh-földön biztosabb.”
„Miért e félelem?
Hallgat minden elem,
Ég s föld határa közt.”

11. Az alvó aluszik,
A bujdosó búvik;
Ha zörren egy levél,
Poroszlót jöni vél
Kanizsa, Rozgonyi.

12. „Messze még a határ?
Minden perc egy halál!”
„Legittén átkelünk,
Ne félj, uram, velünk
A gyermek, a fogoly.”

13. Az alvó felvirrad,
A bujdosó riad;
Szellő sincsen, de zúg,
Felhő sincsen, de bűg,
S villámlik messziről.

14. „Ó, adj, ó adj nekem
Hús cseppet, hű csehem!”
„Itt a kehely, igyál,
Uram, László király,
Enyhít . . . mikép a sír!”

15. Állj meg bosszú, megállj,
Cseh földön ül a rab;
Cseh-földben a király,
Mindég is ott marad,
De visszajő a rab . . .!

2. A költemény elemzése.

a) Miről szól ez a költemény, P.? (V. László király elvesztette lelki nyugalmát, Hunyadi László igazságtalan lefejeztetése miatt látomások gyötrik, s a nemzet haragja elől Csehországba menekül, de ott megmérgezik, Mátyás pedig hazajön királynak.) Részletesen adja elő a költő az eseményeket, D.? (Csak nagyon vázlatosan adja elő V. László bűnhődését, csak az érti meg ezt a költeményt, aki tanulta V. László és a Hunyadiak történetét.) Az előadás módja tehát hézagos, homályos. Az események megszakítás nélkül, folytatólagosan következnek egymásután, K.? (A király rettegését és menekülését természeti leírások s Kánizsa és Rozgonyi menekülésének jelenetei szakítják meg.) Tervszerű-e az esemény megszakítása, T.? (A király története s a természeti leírások és a foglyok menekülése versszakonként váltakozik.) Nézzétek meg, mi van a páratlan szakaszokban! R.! (A páratlan szakaszok tartalmazzák a természeti leírásokat és a foglyok menekülését.) Ki adja elő a páratlan szakaszokat, Z.? (A költő.) Most vizsgáljátok meg a páros szakaszokat! S.! (A páros szakaszok a király félelmét, menekülését és halálát adják elő.) Ezt is a költő beszéli el, T.? (Párbeszéd folyik V. László és szolgája, majd V. László és a cseh között.) Tehát az előadás párbeszédes. Van-e összefüggés a páratlan és a páros szakaszok közt, G.? (A természeti képek s a foglyok menekülése szoros összefüggésben van a király lelkiállapotával és menekülésével.) A zivatar tombolása nyomán támad a király lelki háborgása, rémképeket lát; a lázadó tömeg esküjét kívánja, s a Hunyadi-fiúk láncukat tépik. Majd a Hunyadi-ház hívei megszöknek börtönükből, s velük párhuzamosan menekül a király is. A menekülők minden levélzörrenésre az üldözők zaját vélik hallani. Mikor a király a határhoz ér: Szellő sincsen, de zúg, Felhő sincsen, de bűg, S villámlik messziről. A haragvó nemzet fegyverei villognak a távolból. Talál-e V. László cseh földön enyhülést, M.? (Húsító italt kér, de megmérgezik, s a sír ad neki enyhülést.) Hány ágból áll tehát ennek a költeménynek a szerkezete, B.? (Két ágból: a páros versszakok a király félelmét, menekülését és halálát tartalmazzák, a páratlan szakaszok a szeszélyes időjárást és a Hunyadi-család híveinek menekülését tárgyalják.) A páros és a páratlan versszakok szinte különálló két költeményt alkotnak. Hol olvad össze a cselekmény két ága, E.? (Az utolsó versszakban: V. László meghal, Mátyás pedig hazatér.) E költemény tárgya történelmi esemény, de drámai módon megjelenítve játszódik le előttünk. Úgy érezzük, mintha színpadon peregne le előttünk a költemény. Víg, vagy szomorú eseménnyel van dolgunk, J.? (Szomorú eseménnyel, mert a király igazságtalanul ítéltkezett, esküszegő lett, félelmében elmenekül, és halállal bűnhődik bűneiért.) Megnyug-

szunk a költői igazságszolgáltatásban, mert a bűnért bűnhődni kell, a nagy bűn nyomában kérlelhetetlen szigorú büntetés jár: Arany János hányféle büntetéssel sujtja V. Lászlót, K.? (Gyötrelmes lelkiismeretfurdalással és halállal.) A gyötrelmes lelki vergődés megjelenítése Arany mesteri tollára vall. El is nevezték Arany Jánost a lelkiismeret költőjének. Találkoztunk-e már költőnknek ebbeli tulajdonságával? (A hamis tanú; Toldi.) Milyen érzelmeket fejez ki ez a költemény, F.? (Lelkiismeretfurdalást, félelmet, szomorúságot.) Verssorai is melyik műfajnak felelnek meg, B? (A dalnak, mert rövidek. Az elbeszélő költemények hosszú sorokból állnak.) Ugy van, V. László bűnét és bűnhődését dalolható formában adja elő a költő. Állapítsuk meg a verslábakat! „Sűrű, setét az éj, Dühöng a déli szél“ [skandálva]. (Emelkedő lábak, szökő-jambus.) Rímképlete, N.? (a, a, b, b, c)

b) Megállapítottuk, hogy Arany „V. László“-ja a költészet több ágának tulajdonságait egyesíti magában. Miért elbeszélő műfaj, D.? (Mert eseményt ad elő.) Miért hasonlít a drámához, K.? (Mert az eseményeket megjelenítve, párbeszédes formában adja elő.) Mennyiben tekinthetjük dalnak, Z.? (Mert dalolható versformája van.) Tehát mondhatjuk, hogy Arany „V. László“-ja dráma, dalban elbeszélve. Mivel azonban szomorú, *tragikus* eseményt jelenít meg, ezért úgy mondjuk: tragédia, dalban elbeszélve. Az ilyen költemény ballada. Mi a ballada, P.? (Tragédia dalban elbeszélve.) Találkoztunk már ezzel a műfajjal? (A „Kerekas Izsák“ című székely népballadát tárgyaltuk a III. osztályban. Szép gondolatrítmusok vannak benne.) A ballada népies eredetű műfaj.

c) A ballada legnagyobb művésze irodalmunkban Arany János, aki a népballadát megneemesítette, s a legnagyobb költői fokra emelte. Olvassátok el otthon „A walesi bárdok“ című balladáját, melynek tárgyát az angol történelemből merítette. Többi balladája mind magyar tárgyú. Körülbelül ötven balladát írt, s legtöbbje utólérhetetlen remekmű.

3. Olvasás szereposztással és kar alkalmazásával.

Most szereposztással és kar alkalmazásával adjuk elő a költeményt, hogy tökéletesen átélhessük minden szépségét. A páratlan szakaszokat a kar adja elő, még pedig az 1. és 3. szakaszt erőteljesen, jegyezzük meg *e*-vel; az 5., 7., 9. és 11. szakaszt halkán, jelöljük meg *h*-val; a 13. szakaszt egészen halkán kezdjük és fokozatosan erősítjük, jelöljük meg *h-e*-vel; a 15. szakaszt erőteljes hangon G. mondja el. A király: B., a szolgál: Z., a cseh: L. A párbeszédet hatásosan kell szavalni. Kezdjük!



V. László.

- Kar:** 1. Sűrű setét az éj,
e. Dühöng a déli szél,
Jó Budavár magas
Tornyán az érekkas
Csikorog élesen.
- B.:** 2. „Ki az? mi az? vagy úgy —“
Z.: „Fordulj be és aludj,
Uram, László király;
A zápor majd eláll,
Az veri ablakod.“
- Kar:** 3. A felhő megszakad,
e.: Nyílása tűz, patak;
Zúgó sebes özönt
A réz-csatorna önt
Budának tornyiról.
- B.:** 4. „Miért zúg a tömeg?
Kívánja *cskümet*?“
Z.: „A nép, uram. király,
Csendes, mint a halál,
Csupán a *menny dörög*.“
- Kar:** 5. Megesörren a bilincs,
h. Lehull, gazdája nincs:
Buda falán a rab
— Egy-egy felhődarab —
Ereszkedik alá.
- B.:** 6. „Hah! láncát tépi a
Hunyadi két fia —“
Z.: „Uram, uram, ne félj!
László, tudod, nem él
S a *gyermek*, az fogoly.“
- Kar:** 7. Mélyen a vár alatt
h. Vonul egy kis csapat;
Olyan rettegve lép,
Most lopja életét . . .
Kanizsa, Rozgonyi.
- B.:** 8. „Kettőzni kell az őrt,
Kivált Mátyás előtt!“
Z.: „Mátyás az itt maradt,
Hanem a többi rab —
Nincsen, uram, sehol.“
- Kar:** 9. A felhő kimerült,
h. A szélvihar elült,
Lágyan zsongó habok
Ezer kis csillagot
Rengetnek a Dunán.
- B.:** 10. „El, míg lehet s szabad!
Cseh-földön biztosabb.“
Z.: „Miért e félelem?
Hallgat minden elem
Ég s föld határa közt.“
- Kar:** 11. Az alvó aluszik,
h. A bujdosó búvik;
Ha zörren egy levél,
Poroszlót jöni vél
Kanizsa, Rozgonyi.
- B.:** 12. „Messze még a határ?
Mindén perc egy halál!“
Z.: „Legittén átkelünk,
Ne félj, uram: *velünk*
A gyermek, a fogoly.“
- Kar:** 13. Az alvó felvirrad;
h-e. A bújdosó riad;
Szellő sincsen, de zúg,
Felhő sincsen, de bűg
S villámlik messziről.
- B.:** 14. Ó adj, ó adj nekem
Hús cseppet, hű csehem!“
Z.: „Itt a kehely, igyál,
Uram, László király,
Enyhít . . . mikép a sír!“
- G.:** 15. Állj meg, bosszú, megállj:
Cseh földön ül a rab;
Cseh *földben* a király,
Mindég is ott marad,
De visszajő a rab . . .!

V. Összefoglalás.

Miben gyönyörködtünk a mai órán, D.? (—) Mi a tárgya, K.? (—) Milyen a szerkezete, T.? (—) Mit állapítottunk meg előadásmódjáról, H.? (—) Mely költői műfajok tulajdonságait egyesíti magában, R.? (—) Mi a ballada, N.? (—) Ki a legkiválóbb balladaköltőnk, M.? (—) A költeményt könyvnélkül kell tudni, még pedig óránként öt szakaszt.

Írjatok olyan emlékezetes diáktörténetről, melyben van bűn és bűnhődés. Címe: *Egy emlékezetes diáktörténet.*

Szántó Lőrinc.

Németnyelv.

A tanulók felszerelésének összeállítása tanév elején.

A tanév kezdetének tanárra és tanulóra nézve egyaránt különös varázsa van. A nyári takarításból kikerült iskola pormentesen, tisztán és jószagúan várja eleven lakóit. Mindenben, ami az iskolához tartozik, valahogyan rajta van a megújódás bélyege: az épület megszépült, eltűntek róla a tavalyi év kopásai, szépséghibái. Ajtók, ablakok tiszták, épek, a folyosók ragyognak. A megújódott osztályok kitárt ajtóikkal szinte hívogatóan integetnek a gyermekek felé. Még a máskor oly komoran néző fekete falitábla is mintha széles mosollyal kínálgatná oda síma képét a fehér kréta alá, mely ott hegyesedik harcra készen a duzzadó szivacs mellett. Az élettelen iskolai tárgyak, eszközök szinte ugrásra készen várják azt a pillanatot, amikor a tetlenségből kiragadja őket a dolgozó, alkotó emberi kéz. De ime, már itt is van az osztályban az apró emberek serege, akiknek kedvéért mindez a ragyogás itt létrejött. Csillogó szemmel, kipirult arccal tódul be a vidám gyermeksereg. A nyári élményektől testileg-lelkileg felfrissülve, pihent erővel és friss munkakedvvel jönnek a tanulók a tisztaságot, rendet lehelő falak közé, hogy felvegyék a munka fonalát ott, ahol a nyár elején abba hagyták. Milyen kedves látvány az a sok értelmes, tisztatekintetű gyermekszempár, mely várakozólag szegeződik tanárjára, hogy tőle útmutatást, oktatást és példát nyerjen. S a tanár, aki az év végén már fáradt idegekkel dolgozott, most a nyári pihenő után ismét frissen áll oda az osztály elé s örömmel veszi fel újra a lélekformálás felelősségteljes munkáját. Lelkében ismét frissen, lobogva ég a hivatásszeretet, s pazarul ontja lelkének minden gazdagságát az őt körülvevő, jószándékú, s munkára kész ifjúságnak. A gyermek kérdő, kutató tekintetére a

tanár szeme bátorítóan, szeretettel felel, s megindul az a lelki folyamat, mely a lelkek egymás keresésére és összetalálkozására vezet. A gyermeki lélek a tanulni akaráshoz félúton elébe jön a tanárnak, akinek ilyenkor minden mozzanatot meg kell ragadnia, hogy vezesse és munkába lendítse ezt a készséget. Ezt a törekvést szolgálja az első iskolai idő minden órája, minden ténykedése. A nyári szünetidőben meglazult szálakat ismét meg kell erősíteni, s a gyermeket ezer meg ezer új kötetléllyel kell a családi fészek utáni második otthonhoz: az iskolához kötni, hogy, annak hű és munkás tagjává legyen. A család és iskola együttesen alakítja ki a gyermek személyiségét, tehát e kettőnek összhangban kell működnie a gyermeket érintő minden kérdésben. S mi időszerűbb kérdés lehetne az iskolai év elején az iskola és a szülői ház között, mint a gyermek iskolai felszerelésének súlyos kérdése.

Az iskolai életnek megvannak a maga követelményei, melyeket a családnak sokszor nehéz áldozatok árán is teljesítenie kell. De éppen azért, mert a mai élet oly igen nehéz: az iskola siessen a család segítségére azzal, hogy követelményeit lehetőleg szállítsa le, s segítsen ránevelni a gyermeket arra, hogy iskolaszereit, könyveit, füzetait megbecsülje s tisztán tartsa. Az év elején minden gyermekben meg is van a hajlandóság erre, hiszen az újjászületett iskola ragyogó tisztasága szinte szuggesztív erővel készíteti a tanulót is arra, hogy a maga portáján rendet teremtsen. Ha a szülői ház is módot nyújt rá, hogy ez a renoválás végbemehet, akkor a legtöbb gyermek pihent energiájával szinte ráveti magát iskolai holmijára, hogy azt rendbehozza. Csak nézzük meg, milyen lázas buzagolmmal csomagolja be a dolgait a kék, fehér stb. színű csomagoló papirosba — szinte az a remény kél fel bennünk, hogy ez így is marad. A gyermek is így gondolja, s a becsületes, jó szándék meg is marad addig, amíg az első „szamárfül“ s a „véletlenül“ ejtett tintapecsét, vagy zsírfolt meg nem jelenik. De az első folt, az első gyűrődés elveszi a könyvnek, füzetnek tiszta varázsát, s végét vetné a tanuló eddigi féltő gondosságának, ha az iskola és a szülő örökös szeme rajta nem nyugodna a gyermek holmiján, s nem ösztönözné a további kitartásra. Íme, így találkozik össze egy akarásban és egy célban a család és iskola mindjárt a tanév elején. A cél egy, de az indítók különböző. A szülői ház anyagi oldalról van érdekelve a tanuló dolgainak épségben tartásában, míg az iskolát a magasabb etikai és esztétikai szempont vezeti. A kettőt azonban nagyon jól össze lehet egyeztetni, s az erre vonatkozó megbeszélések lehetnek az első órák beszédanyagai, melyek az ismerkedés mellett erősen hozzájárulnak az iskola és a szülői ház közeledéséhez. A szülői háznak sokszor nagy oka van felsóhajtani a temérdek könyv, füzet stb. követelés

miatt, s ezt a visszás hatást csak az iskolának segítő és támogató jószándéka tudja csak tompítani.

Ezeknek előrebocsátása után röviden vázolni kívánom, mi legyen az iskolai év elején a teendő, a német nyelvi órákon szükséges taneszközök körül.

A légerső, legnélkülözhetlenebb, s tegyük hozzá, a legdrágább tanszer a könyv. Jó annak, akinek anyagi helyzete megengedi, hogy új könyvet vehet. Sajnos, a polgári iskolában az ilyen tanulók száma vajmi ritka. A legtöbb gyermek vagy használt könyvet vesz, vagy az iskola segélyező könyvtárából kapja. Ezeken a könyveken aztán ugyancsak meglátszik a használat. A rendes kopáson kívül az idegen nyelvű tankönyvnek még az a különleges használati jegye is van, hogy a tanártól alkalmilag eszközölt kihagyásokat a tanuló tintával végérvényesen törli, úgy, hogy a törölt szöveget senki többé elolvasni nem tudja. A másik igen gyakori használati jel a szöveg fölé írt anyanyelvi fordítás — gyakran az is tintával írva, — Ezt nem a tanár rendeli el, hanem rendszeren a tanuló szokta bejegyezni magánszorgalomból. A tanulók igen szívesen veszik az elődöknek ezt a gondoskodását, mely nagyon megkönnyíti munkájukat. Sajnos, a kegyetlen tanár rendszeren útját vágja ezeknek a gyakorlati fogásoknak, s rendszeren már az év elején kiradíroztatja a bejegyzéseket, vagy már eleve elzárkózik az ilyenfajta könyvek használatától. Tapasztalatom szerint kétféle módon vehetjük elejét a német tankönyvnek ilyenféle eléktelenítésének. 1.) A tanév végén minden osztályban figyelmeztetjük növendékeinket, hogy csak tiszta használt könyvet vegyenek. Ennek a figyelmeztetésnek kettős eredménye lesz. A gyermek nem vesz piszkos könyvet, egyúttal vigyáz a magáéra, hogy a jövő évben értékesíthessé. 2.) A tanév elején a tavalyi tananyagnak szokásos áttekintése után átlapoztatjuk a gyermekkel a tankönyvet. Ennek elsőleges célja a könyv tartalmának megismerése. Nyerjen a tanuló már indulóban fogalmat a reá váró idej munkáról. Az új tankönyv mindig érdekli a gyermeket, s legtöbbje már odahaza is átnézegeti. Miért ne végezhetnők ezt az áttekintést közösen az iskolában, ahol a különféle felszólalások, megjegyzések, kérdések még inkább felkeltik a tanulók érdeklődését, s a tanár vezetése mellett figyelmesebben s tüzetesebben tájékozódik a könyv beosztásáról. Mert a tankönyv beosztásával minden tanulónak meg kell ismerkednie. Csak így kerülhető el a drága tanítási időnek elpocsékolása az időtrábló lapozgatással és keresgéléssel. Ha már az első órákon ismertetjük meg a könyvet, melyek lesznek az olvasmányok, mit találunk a nyelvtani részben, hol keressük a szótárt, s hogyan kell az utóbbit használni, stb., akkor a tanuló hosszas keresgélés nélkül azonnal rátalál a szükséges helyre. A gyermek nagyon szereti az illusz-

trált olvasókönyvet, tehát már a képek miatt is szívesen lapozza át a könyvet. S mi az eredmény? Az, hogy a gyermek nemcsak megismeri, hanem meg is szereti a könyvét. Abban nem kínzó eszközét, hanem jóbarátját, kedves ismerősét, sőt segítő társát fogja látni. S most jön a második megfigyelés. Az átlapozgatás közben az egyik könyv tisztaságával tűnik ki, míg a másik pezsétes, telefirkált könyv kirívó ellentétként éktelenkedik a padon. Ime, a lélektani pillanat, amikor a tanár rámutat arra a kegyetlen bánásmódra, amiben egyes tanulók a tankönyvet részesítik. Mily nagy ellentét az iskola ragyogó tisztasága, az otthon gondos rendje és a csúnya, elhanyagolt taneszközök között. Ezeknek megbeszélése közben lehetetlen, hogy a gyermekben fel ne ébredjen jobbik énje, s ne igyekeznék dolgait rendben tartani. Hiszen a tanulás is jobban esik egy tisztán tartott, szép könyvből, mint egy rongyos, elhanyagolt piszkos könyvből. Ugyanez áll a füzetekre is. Ami a német füzeteket illeti, a mai nehéz élet aligha engedi meg azt a fényűzést, hogy sokféle füzetet vásároltassunk. Az iskolai dolgozati füzetet kívül elegendőnek tartok egy olyan vastagságú munkafüzetet, mely az egész évre elegendő. Ez a füzet tartalmazza a házi feladatokat, a nyelvtani megjegyzéseket, táblázatokat, sőt a szócsoportok és a szójegyzék is ebbe kerülnek bele. Ha minden egyben van, kevesebb otthonfelejtani valója lesz a gyermeknek, s ha munka közben valamire szüksége van: mindjárt ott van kéznél a füzete, amelyben utána nézhet a dolognak. Hogy aztán erre a mindenes füzetre vigyázni kell, hogy el ne vesszen, s hogy gondosan, tisztán kell vezetni: az magától értetődik. Lapokat kitépni belőle nem lehet, mert akkor hiányos lesz a füzet. Így megszokja a gyermek, hogy féltő gonddal vezesse és őrizze saját maga gyártotta kincsesládát. Megtanulja, hogy a leckét teljes felelősséggel, s a lehető legjobb tudással kell megírnia, mert azt onnét többé nem lehet eltüntetni. De a tanuló csak addig fogja munkáját értékelni, amíg azt a tanára is figyelemre méltatja. Ne múltjék el tehát egy tanítási óra sem anélkül, hogy a tanár szeme bele ne pillantott volna a gyermek füzetébe. Egyik-másik füzetet tüzetesen tekintsen meg, és tegye osztálybírálattá tárgyává; a többit futólag nézze végig, de mindig legyen gondja a tanulók munkájára.

Befejezésül abban foglalom össze az elmondottakat, hogy amilyen ragyogó tisztasággal üdvözlí az iskola a tanulót, oly tisztaság és rend uralkodjék a családi házban is a gyermek holmija között. Ennek fontos erkölcsi és esztétikai hatása van a gyermekekre, mert szép, tiszta környezetben szép és tiszta eszközökkel dolgozva: szépül és nemesedik a lélek is.

Jármai Vilmos.

Földrajz.

Olaszország.

(Itália. Appennini-félsziget.) Helyzete, felszíne, szerkezete.

Tanítás a polg. fiúisk. II. osztályában.

Óravázlat.

I. Előkészítés. a) A Balkán-félszigetről tanult földrajzi anyag számonkérése. Önálló felelések. Tanulók táblai rajza. Tájékozódás a térképen. Munkanaplóvizsgálat. Cél: az ismeretek megerősítése. b) Mit hallottatok Olaszországról?

II. Célkitűzés. Miért kellett Olaszországnak gyarmatokat szereznie?

III. Tárgyalás. 1. Olaszország *területe és népessége.* Összehasonlítjuk a hazai állapotokkal. (Olasz expanziós törekvések.)

2. Mi segítette elő az afrikai hódításokat?

Állapítsuk meg a térkép segítségével az ország *helyzetét.* (Jellemzés, politikai és gazdasági helyzet szempontjából.)

3. Olvassátok le a térképről az ország *határait!* (Jellemzés és összehasonlítás más területekkel.)

4. A térkép alapján: melyek az ország nagyobb *tájai?* (A felszín ismertetése.)

a) Fialat hegységek: Alpok (északon) és Appenninek (végig a félszigeten). Egymással rokonok. Felosztjuk az Appennineket. Hogyan keletkeztek ezek a hegységek? Képszemléltetés. (Alpok déli mészvonulata, Abruzzók, Gran-Sasso, Monte-Corno.) Táblai rajz.

b) Vulkáni törésvonal keletkezése és vulkános hegyek: Vezuv, Etna, Lipari-szigetek. A vulkáni működés rövid ismertetése. Képszemléltetés. (Vezuv kitörése, kráter, lávafolyás. A kiásott Pompeii.)

c) Itália medencéi. Legfontosabb tájak a gazdasági élet és a település szempontjából. (Kertszerű művelés, sűrű lakosság.) A Pó-alföld keletkezése Alföldünkéhez hasonló. A szép Toscana. Campagna és Campania. (Vulkános talaj, termékenység.) Képszemléltetés.

IV. Összefoglalás. A Földközi-tenger nyugati medencéjének összehasonlítása a Magyar-medencével, felépítés szempontjából. A térképolvasás és a tájékozódás gyakorlása.

Szemléltetés: térkép, táblai vázlat, tájképek.

Házi feladat: az órán készült vázlat rendbehozása.

A tanítás fontosabb mozzanatai:

I. A tanulóktól megkérdezzük, *mit hallottak már Olaszországról?* A tömeges jelentkezés és beszámolás mutatja, hogy a mai politikai és gazdasági állapotok, kapcsolatok mennyire beszívárogtak a gyermekek tudatába. Valamennyien jól ismerik a *Duce*, Mussolini nevét. Emlékeznek az olasz uralkodó család budapesti látogatására. Ismerik Olaszország afrikai törekvéseit, emlékeznek az abesszíniai hadjáratra. (Négus! Négus!) Az osztályban négy fiú van, kinek az apja megjárta az Isonzo és Piave melletti harcokat. Megemlítik, hogy Olaszországban már narancs is terem. Érdekes, hogy a gyermekeknek Itáliáról főleg politikai ismereteik vannak. Újságok és a felnőtt társadalom nevelő hatása. Jellemző a korra és a politikai helyzetre. Talán így érik meg az az ifjúság, amely a sportokon túl politikai érettségben és felfogásban is előbbvaló lesz, mint a régiek — általában.

II. A fentiekből következik a kérdés: mi szüksége volt Itáliának arra, hogy rengeteg ember- és pénzáldozattal gyarmatává tegye Abesszíniát?

III. 1. Hasonlítsuk össze Olaszország és Magyarország nagyságát! Területe egyenlő Magyarországéval (valamivel kisebb csak), de míg Magyarország népessége 21 millió (1910), Olaszországé ma 43 millió. Vegyük számításba még emellett azt, hogy Olaszország területének csak egy kisebb-része termékeny (medencék). E területeken aztán igen sűrű a lakosság. Ez kényszerítette az államot újabb területek szerzésére, másrészt pedig a földterületek gondos kihasználására. (Még a kisebb községekben is emeletes házak épülnek, hogy megművelés-re minél több terület maradjon.)

2. Mi segítette elő az afrikai hódításokat? a) Itt volt alkalmas terület, melyet meg lehetett hódítani; b) Hozzájárult ehhez az ország uralkodó helyzete a Földközi-tengeren. Könnyen átléphetett a szembenfekvő afrikai partokra, itt szerezte meg Líbiát s a Földközi-tenger nyitotta meg Abesszínia felé is az utat.

Mi haszna van e foglalásokból? 1. *Itt helyezi el felesleges népességét.* 2. *Fejlődő iparához itt szerez nyersanyagokat.*

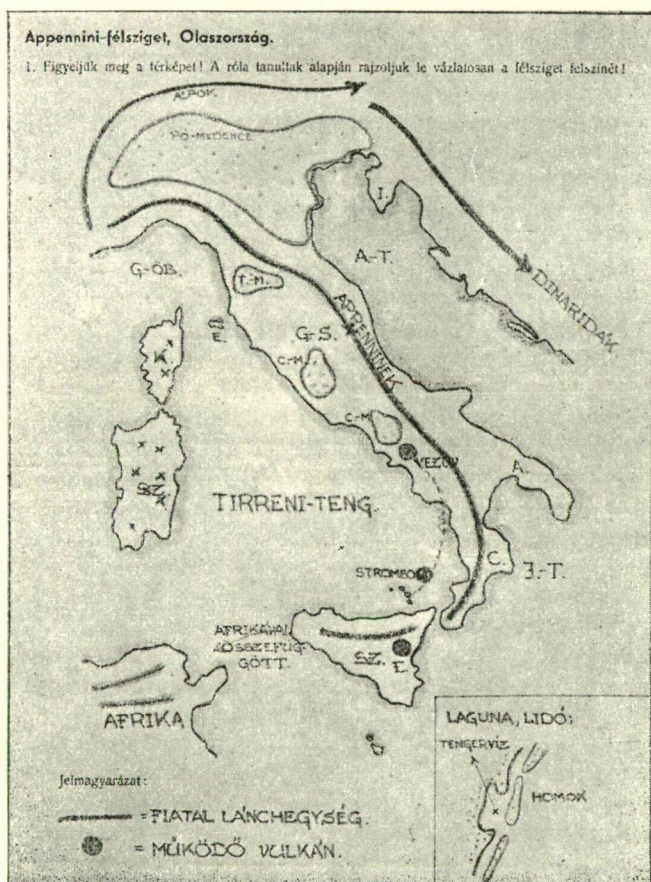
3. Olvassátok le a térképről az ország határait. Hasonlítsátok össze partvonalát a Balkán-félsziget partvonalaival. A csizmaalakú Olaszország partja kevésbé tagolt. (Félszigetei: *Istria, Kalábria, Apulia*. Szigetei: *Korzika, Szárdínia, Szicília, Lipari-szigetek*.)

Hasonlítsuk össze Olaszországot hazánkkal, tengeri helyzet szempontjából. Olaszország *tengeri* állam, Magyarország *szárazföldi* állam. Melyek a tengeri helyzet előnyei?

4. Figyeljétek meg a térképen, melyek az ország nagyobb

felszíni tájai? A térképen hegyvidékeket és medencéket láthatunk.

a) Állapítsátok meg, milyen hegységek vannak itt? A térkép vizsgálata után a gyermekek beszámolnak megfigyeléseikről: északon vannak az *Alpok*. Milyen irányban helyezkedik el? Hol találkoztunk már az Alpok névével? (Dunántúl, Dinári-Alpok.) Már keletkezéséről is tudtok valamit! Gyűrt, fiatal lánchegység! Rokon a Kárpátokkal. Legmagasabb csúcsa az ország határán van! Melyik az? (Mont-Blanc. Fehér-hegység. Miért nevezték így?)



Mi jelentősége lehet az Alpoknak? Erdőségeiből fát, lejtőről vizet (és vízierőt) kap Olaszország. A déli lejtőkön rengeteg szőlő terem. Védelmezi az országot a hideg szelek ellen. Jó országhatár. Stb.

Nézzük meg a térképen, hol helyezkedett el az *Appenninek*

vonulata? Végighúzódik a félszigeten! Hosszú láncokat alkot! Ez is fiatal, gyűrt hegység, mint az Alpok és Kárpátok. Hol kapcsolódik össze az Alpokkal? Nyugaton! A Dinári-hegységgel és a Kárpátokkal tehát abban is megegyezik, hogy az Alpokból ágazik ki. Három része: *Északi-, Közép- és Déli-Appenninek*. A térképen megfigyelhetjük, melyik a legmagasabb része? *Gran-Sasso*, az *Abruzzókban*! Kísérjük figyelemmel a hegység további vonulását! Felfedezzük, hogy átsap Sziciliára, de azon túl, Afrikában is folytatódik. (Atlasz-hegység.)

Képszemléltetés: Gran-Sasso. Kopár, magas hegyvidék. Az Alpok mészkőhegyei: Dolomitok-, Karavankák-ból néhány felvétel. Növényszegény mészkőhegyek.

Jegyezzük be az Alpokat és Appennineket a munkanaplóba! (L. a mellékelt vázlatot. Tanuló munkája.)

b) A Földközi-tenger nyugati medencéje (az Appennini és a Pireneusi-félsziget közötti medence), egy nagy, lesüllyedt terület. A lesüllyedéskor a keleti peremen törések keletkeztek éppen úgy, mint a mi Alföldünk lesüllyedése idején, annak a peremén. E bevezetésből a gyermekek már tudják, mi történt! Ugyanaz, mint az Alföld szélén: a repedések vonalán vulkánok keletkeztek. Melyik *működő vulkánról* hallottatok már? Keresétek meg a térképen! (*Vezuv* a félszigeten, az *Etna* Szicilián, *Stromboli* a Lipari-szigeteken.) Jegyezzük be ezeket a vázlatunkba!

Miért mondjuk működő vulkánoknak? (Miért nevezzük a magyarországiakat kialudt vulkánoknak?)

Néhány szóval ismertetjük a Vezuv kitörését: morajlás, földrengés, a kráter-dugó kirobbanása, levegőberöppölése, rapilli- és hamueső, gőzök és gázok kitörése, lávakiömlés. *Pompei*, *Stabiae*, *Herculaneum* sorsa.

A *Vezuv képe*: jellemző kúpalak, látható a kráter és az azt gyűrűző somma. (Monte-Somma.) Másik kép: *Pompei* kiásott romjai. Utcák, házak, épen maradt falfestmények.

Mégis, miért merészkednek fel ma is a Vezuv lejtőire az emberek? Miért építenek ott állandó lakóhelyeket?

Vulkáni, rendkívül termékeny talaján gyönyörű kerteket létesítettek. A veszedelemtől való rettegést ellensúlyozza az, hogy ott édesebb a gyümölcs, bővebb a mindennapi kenyér. Világhírű a bora. („Krisztus könnyei.”) A mi híres tokaji borunk is vulkáni talajon terem. A badacsonyi borok is kiválóak!

Még a nápolyiak sincsenek teljes biztonságban a Vezuv alatt! (900.000 ember.) Csak hogy a partvonal itt volt a legalkalmasabb a kikötésre ezen a környéken, a mögötte fekvő terület pedig termékeny, gazdag, sűrű népességű, kikötőre tehát szükség volt, hogy termékeiket elszállítsák, s ha már megépült, ott sok ember talált megélhetést. A mögötte lévő medence *Campa-*

nia, termékenységet jórészt a vulkános talajnak köszönheti.

c) *Campania* egyik kisebb medencéje az országnak. A másik, ettől északra: *Campagna*, ennek Róma a középpontja. Még északabbra láthatunk egy harmadik kisebb medencét, szélén Firenze városával, mi a neve? (Térképről!) *Toscana*. Ismételjük e kisebb medencék elnevezését!

Melyik az ország legnagyobb medencéje? Északon van, a *Pó-alföldje*. Régés-régen az Adriai-tenger öble volt ennek a helyén. Kérdés tehát, hogyan került szárazra? A gyermekek a kérdést — a mi Alföldünk történetéből indulva ki, — hamarosan mefejtik: a folyók töltötték fel. Honnan hozták a folyók a törmeléket? Az Appenninekből, de főképp az Alpokból! Miért hoztak többet az Alpokból? Magasabb ez a hegység! A nagy esésnek nagyobb munkaerő és nagyobb törmelékszállítás a következménye. Az Alpoknál a törmelékképzéshez a gleccserek munkája is hozzájárult. (Egészen röviden utalunk a térképen is jelölt örök hóra, melyből nagyobb tömegek csúsznak alá a völgyekben. Keményebb, mint a víz, jobban koptat.) A hegyekről levándorolt törmelék a medencében megáll, leülepedik, a medencét töltögeti. A partvidéken, ma is láthatjuk (térkép!), miképpen hódítja el a folyó a tengert a szárazföld javára! Észrevesszük a Pó folyó előrenyomuló deltáját. *A medence feltöltése és növekedése tehát ma is tart.* A folyók, különösen áradáskor, annyi törmeléket raknak le, hogy a gátakkal megszükitett árterületeket idővel felemelték annyira, hogy ma néhol még rendszer vízálláskor is, szintjük magasabban áll, mint a szomszédos síkságé. (Ferrara mellett pl. magasabban, mint a háztetők!) Nagy veszedelem lenne, ha átszakadna a gát! De haszon is származik belőle! Igen könnyű így a folyó vizének elvezetése, *öntözés* végett. Mi a folyók haszna tehát? Területet képeztek a gazdasági élet számára, termékeny talajt szállítanak és a termelést vizükkel is előmozdítják.

Megemlítjük még a tengerparton képződő homokturzásokat. A homok felhalmozásán a tenger hullámverése dolgozik. A tengerből a part előtt végigvonuló homoksávok a *lidók*, a köztük és a part között maradt tengervíz a *laguna*. Velence városa lagunákra épült. (Cölöp-alapozás!) A lagunák vize sekély, mellettük kitűnő partfürdők létesültek. (Velence-Lidó.)

A lidó és laguna rajza; magyarázat közben készül.

Hasonlítsuk össze a Pó-medencét Alföldünkkel! Keletkezésük hasonló, csak hogy az Alföld teljesen zárt medence, a Pó-medence pedig keleti végén nyitott, így tehát a tengerre kijárása van. Gazdasági tekintetben: Olaszország élesztára.

Vázlatunkban jelöljük meg a terület medencéit is! (L. ábra.)

IV. Összefoglalás. Ismételjük el a térkép segítségével azt, amit Olaszország felszínéről tanultunk! Érdekes hasonlóságot fedezhetünk fel a Földközi-tenger nyugati medencéje és a Magyar-medence között. Az Appenninek vonulatának — elhelyezkedés szempontjából, — megfelel a Kárpátok vonulata. A Tirreni-tenger medencéjének az Erdélyi-medence. A Keletmagyarországi Szigetegységnek Korzika és Szárdinia. Olaszország vulkánjai a Kelemen-Görgényi-Hargita vulkános vonulatot példázzák.

Utasítás a vázlatok rendbehozására. A leckét főleg térképen tanulják meg a gyermekek, a könyv és a készített vázlat segítségével.

Udvarhelyi Károly

Mennyiségtan.

Két tanítási óra a polgári fiúiskola IV. osztályában.

1. óra.

I. A házi feladat számonkérése.

Kinek nincs meg a feladata? Miért nem készítetted el? Pótdold a jövő órára! Hasonlítsuk össze a példákat! Olvasd fel az első példát és megoldási menetét, N.!

1. Mekkora tőke hoz 5%-kal 68 nap alatt 18·70 P kamatot?

68 nap	5%	18·70 P
1 év	100%	x
<hr/>		
68 nap	5%	18·70 P
68 „	100 „	374.— „
4 „	100 „	22.— „
360 nap	100%	1980.— P = tőke

Helyes! Ki kapott más értéket? Ki végezte el másképpen a következtetést? Ki számította ki képlettel a példát? Hogyan számítottad ki?

Hogyan oldottad meg a második példát, M.? (Képlettel.) Olvasd fel a példa szövegét és megoldásának menetét!

2. Valaki augusztus 6-án azzal a feltétellel kapott kölcsön 800 P-t, hogy ugyanazon év december 31-én a kamatokkal együtt 824 P-t fizet vissza. Hány %-os kamatot fizet?

A kamat: 24.— P.

A napok száma: $24 + 120 = 144$.

$$k/1 = \frac{36000 \cdot 24}{800 \cdot 144} = \frac{360}{8 \cdot 6} = \frac{60}{8} = \underline{7.5\%}$$

A példát jól oldottad meg! Ki kapott más értéket? A hibát keresd majd meg, és javítsd ki a példát! Van-e valaki, aki következtetéssel számította ki a kamatlábat? Hogyan kaptad meg a kamatlábat?

II. A probléma felvetése.

Tavaly a takarékpénztárak kamatszámításáról is tanultunk. Mit csinálnak a takarékpénztárak az év végéig járó kamattal? (Hozzácsatolják a tőkéhez, és azontúl már a kamat is kamatozik.) Hogyan hívjuk a kamatozásnak ezt a módját? (*Kamatos-kamatnak.*) Minden takarékpénztár csak egyszer tőkésíti a kamatot? (A legtöbb évenként kétszer tőkésíti a kamatot.) Milyen napokon? (Június 30-án és december 31-én.) Egyszerű kamatot tehát csak egy évnél, sőt legtöbbször csak egy félévnél nem hosszabb időre szoktak számítani, azontúl már kamatos-kamatot számítanak. A mai órán csak az évi tőkésítést vesszük. Ezen az alapon számítsuk ki, *mennyire szaporodik 1000 P 4%-kal 3 év alatt?*

Írjátok be a füzetbe a példát! Címnek írjátok: „Kamatos-kamat.” „I. Évi tőkésítés.”

III. A probléma megoldása.

1. Az 1000 P-t *kezdőtőkének* nevezzük. Mennyi ennek 1 évi 4%-os kamata? (40 P.) Az első év végére tehát hány P-re szaporodik a kezdőtőke? (1040 P-re.) Ezt úgy fejezzük ki, hogy az első év végén a *felszaporodott* érték 1040 P. Írjuk fel az eddigieket és a számítás további menetét áttekinthető formában!

				A kezdőtőke: $t = 1000 - P.$	
Az 1. év végén:	$k_1 = 40 - P,$	a felszaporodott érték:	$t_1 = 1040 - P.$		
A 2. „ „	$k_2 = 41.60 P,$	„ „ „	$t_2 = 1081.60 P.$		
A 3. „ „	$k_3 = 43.264 P,$	„ „ „	$t_3 = 1124.864 P.$		

Mennyire szaporodik tehát a kezdőtőke 3 év alatt? (Kikerekítve 1124.86 P-re.) Mennyire szaporodott volna egyszerű kamattal? (1120 P-re.) Az eltérés tehát három év alatt nem oly nagy, később azonban rohamosan növekedne. Könnyű lenne-e a számítás, ha nem 3, hanem pl. 20 évről lenne szó?

2. Hogy ezen a nehézségen könnyítsenek, összeállítottak egy táblázatot, amely 1 P (1 pénzegység) felszaporodott értékét tartalmazza. Ilyen táblázat van a mi könyvünkben is. Keressétek meg! Mit ad meg a táblázat? Minden kamatlábra használható-e? Legfeljebb hány évre használható? (40-re.) Vannak ennél sokkal részletesebb táblázatok is, amelyek több %-ot, több évet, több tizedes jegyet vesznek fel.

Hogyan tudnátok a táblázat segítségével az előbbi példát megoldani? (Ki kell keresni 1 P felszaporodott értékét a 4%-os oszlop 3. sorában, és ennek 1000-szeresét venni.) Azaz:

$$1 \cdot 124864 \text{ P} \cdot 1000 = 1124 \cdot 864 \text{ P} \sim 1124 \cdot 86 \text{ P}.$$

Ez az érték megegyezik az előbbivel.

Határozzuk meg mindjárt, mennyire szaporodna a tőke 20 év alatt?

4%, 20 év

$$2 \cdot 191123 \text{ P} \cdot 1000 = 2191 \cdot 123 \text{ P} \sim \underline{2191 \cdot 12 \text{ P}}.$$

Mennyire szaporodott volna ennyi idő alatt az 1000 P egyszerű kamattal? (1800 P.) Látjátok, milyen nagy már az eltérés!

Nehezebb volt-e a számítás az utóbbi esetben?

Hogyan kell tehát a felszaporodott értéket kiszámítani? (Meg kell keresni a táblázatban a megfelelő oszlopban és sorban 1 P felszaporodott értékét, és ezt meg kell szorozni a kezdőtőkével.)

IV. Alkalmazás.

1. Állapítsd meg a táblázatból, hogy mennyire szaporodik 1 P 10 év alatt 2·5%-kal? (Kereken 1·28 P-re.) 25 év alatt 2%-kal? 25 év alatt 4%-kal?

Mennyi idő alatt kétszereződik meg 1 P 5%-kal? (14 és 15 év között.) Mennyi idő alatt kétszereződne meg egyszerű kamattal? (20 év alatt.) 20 év alatt mennyire szaporodna kamatoskamattal? (Kereken 2·65 P-re.)

A kétféle kamatozást nagyon jól mutatja könyvünk két grafikonja. Mit ábrázolnak a grafikonok? („A következő két grafikon 1 P felkamatolt értékét mutatja: a) Egyszerű kamattal. b) Kamatos-kamattal.”) Mindkét ábra négy kamatlábat vesz fel. Mondd meg a grafikonokról, hogy mennyire nő 1 P 30 év alatt egyszerű kamattal, illetve kamatos-kamattal, ha a kamatláb 5%? Hány év alatt nő 8%-kal 1 P 5 P-re egyszerű, illetve kamatos-kamattal?

2. Mennyire szaporodik 3600 P 4·5%-kal 14 év alatt?

Mit kell először megállapítanod? (1 P felszaporodott értékét.) Keresd meg! Hogyan kapod ebből 3600 P felszaporodott értékét? Számítsd ki!

4·5%, 14 év

$$\underline{1 \cdot 851945 \text{ P} \cdot 3600}$$

$$6667 \cdot 0020 \text{ P} \sim \underline{6667 \cdot \text{---} \text{ P}}.$$

3. Valaki 10 év előtt 4000 P-t helyezett el. Az első 2 évben 5% volt a kamatláb, azontúl 4%. Mennyire növekedett a tőke?

Hogyan kell a példát megoldani? Hány lépésben oldható csak meg? Először mit kell kiszámítani? (Mennyire növekedik az első 2 évben a tőke.) Utána mit kell kiszámítani? (Hogy az

első 2 évben megnövekedett tőke hány P-re szaporodik a további 8 évben.)

5%, 2 év

$1 \cdot 1025 \text{ P} \cdot 4000$

4410 P

4%, 8 év

$1 \cdot 368569 \text{ P} \cdot 4410$

$6035 \cdot 389290 \text{ P} \sim 6035 \cdot 39 \text{ P}$

V. Összefoglalás.

Mi a kamatos-kamat? Milyen időközökben szokás a kamatot a tőkéhez csatolni? A példánkban milyen tőkésítést vettünk? Hogyan hívjuk az eredeti tőkét? Mi a kamatos-kamatokkal megnövekedett tőke neve? Hogyan számítjuk ki táblázattal a felszaporodott értéket?

VI. A házi feladat kijelölése.

1. Mennyire szaporodik évi tőkésítéssel 500 P 8 év alatt 5%-kal, illetve 16 év alatt 2·5%-kal?

2. Valaki 2000 P-t helyez el 4%-ra. 7 év után kivesz 1400 P-t. Mennyi pénze marad még benn?

2. óra.

(Óravázlat.)

I. A házi feladat számonkérése.

A példákkal kapcsolatban röviden átvesszük a múlt órai anyagot is.

1. példa.

5%, 8 év

$1 \cdot 477455 \text{ P} \cdot 500$

$738 \cdot 7275 \text{ P} \sim 738 \cdot 73 \text{ P}$

2·5%, 16 év

$1 \cdot 484506 \text{ P} \cdot 500$

$742 \cdot 2530 \text{ P} \sim 742 \cdot 25 \text{ P}$

2. példa.

4%, 7 év

$1 \cdot 315932 \text{ P} \cdot 2000$

$2631 \cdot 864 \text{ P} \sim 2631 \cdot 86 \text{ P}$

$2631 \cdot 86 \text{ P}$

$1400 \cdot \text{---} \text{ P}$

$1231 \cdot 86 \text{ P}$

II. Célkitűzés, probléma felvetése.

A múlt órán csak évi tőkésítést vettünk. Vegyünk most egy példát félévi tőkésítésre, és állapítsuk meg, használható-e a táblázat ebben az esetben is?

Mennyire növekedik 1000 P 4%-kal 3 év alatt, ha félvévenként tőkésítenek?

III. A probléma megoldása.

Kiszámítjuk a tőke növekedését az első két félévben, és

szembeállítjuk 1000 P-nek 1. és 2. évi növekedésével évi tőkésítés esetén:

Félévi tőkésítés.

K/l 4%

$$\text{Az 1. félév végén: } 1000 \text{ P} + \frac{10 \text{ P} \cdot 4}{2} = 1020 - \text{P}$$

$$\text{A 2. „ „ } 1020 \text{ P} + \frac{10 \cdot \text{P} \cdot 4}{2} = 1040 \cdot 40 \text{ P}$$

Évi tőkésítés.

K/l 2%

$$\text{Az 1. év végén: } 1000 \text{ P} + 10 \text{ P} \cdot 2 = 1020 - \text{P}$$

$$\text{A 2. „ „ } 1020 \text{ P} + 10 \cdot 2 \text{ P} \cdot 2 = 1040 \cdot 40 \text{ P}$$

Ebből megállapítható: 1000 P 4%-kal 3 év alatt félévi tőkésítéssel éppen annyira szaporodik, mint 2%-kal 6 év alatt évi tőkésítéssel. Hogyan kell tehát a táblázatot a félévi tőkésítésnél használni. Számítsuk ki ennek alapján a példát!

IV. Gyakorlás.

1. Mennyire nő félévi tőkésítéssel 2500 P 5%-kal 10 év alatt?

2. Valaki három éven át minden január 1-én elhelyez 300 P-t. Mennyi pénze lesz az 5. év végén? A kamatláb 4%. A tőkésítés félévenként történik.

3. A könyv 3. példája, de a kamatláb 5%.

4. A könyv 1. példája, de 6000 P. Idő 8 év.

V. Összefoglalás.

VI. A házi feladat kijelölése.

12. lap 5. példa. (Az évi bér 2000 P.)

Krix Márton.

Mennyiségtan.

A területmérés egységei.

A polgári fiúiskola I. osztályában.

1. Nevezzünk meg a tanteremben téglalapalakú lapokat. A tábla lapja, az asztal lapja, a szekrény lapjai, az iskolapad írólapja, a falak lapjai, a padló és mennyezet lapja, az irkalap alakja stb.

Ilyen alakja van a tantermen kívül az iskola udvarának, az utcáknak, kerteknek, szántóföldeknek, a szőlőknek stb.

A tábla lapja, az írka lapja, az iskolai udvar, a szőlők bi-

zonyos helyet foglalnak el. Ezt az elfoglalt helyet a tábla, az irkalap, az udvar, a szőlő területének nevezzük.

Ha egy négyszöget, háromszöget, sokszöget, vagy egy kört papírra rajzolunk s az így kapott idomokat ollóval kivágjuk s azokat a pad, vagy a tábla síkjára helyezzük, akkor az idomok a pad, vagy a tábla síkján alakjuk szerint bizonyos helyet foglalnak el, mégpedig annál nagyobb, mennél nagyobb a kivágott idom. A kivágott idomok által elfoglalt helyet az idomok területének nevezzük.

Az idomokat egyenes, vagy görbe, vagy vegyesen egyenes és görbe vonalak határolják. Az idomokat körülhatároló vonalak együttes hosszát az idom kerületének neveztük.

E szerint: *valamely idom területe alatt az idom kerülete által körülzárt lap nagyságát értjük.*

Símiútsuk át kezünkkel a tábla, az asztallap, az iskolapad írólapjának, egy ablaktáblának, a szekrény mellő és oldal-lapjainak, az irkalapnak, a kályha felső lapjának területét.

Mutassuk meg az idomokat körülhatároló vonalakat.

Az idomok kerületének megmérésére a hosszúságmértékeket használtuk.

A hosszúságmérték egysége: a méter (m). A távolságok mérésére a métert, illetőleg annak részeit (dm, cm, mm) és többszörőseit (dkm, hm, km) használtuk.

2. Az a kérdés már most, hogyan mérjük meg az idomok kerülete által körülzárt lapok nagyságát?

Hányszor nagyobb például a tábla lapja az irka lapjánál, vagy pl. a padlózat lapja a tábla síkjánál?

Ezt úgy tudhatjuk meg, hogy az irka lapját, ahányszor csak tudnánk, egymásmellé a tábla síkjára fektetnénk, vagy éppen úgy, ha a tábla síkját (vagy egy vele egyenlő nagyságú papírost, vagy deszkalapot) a padlózatra helyeznénk.

Az ilyen területmérés azonban kényelmetlen s különben is a területmérésnek csak akkor van haszna, ha olyan területmérő egységeket használunk, melyeket mindenki ismer.

A területmérés egységének területnek kell lenni. Területet csak területtel lehet mérni. A területmérésre legcélszerűbb négyzetalakú idomokat használnunk, mégpedig nagyobb területek mérésére nagyobb, kisebb területek mérésére kisebb négyzeteket.

Területmértékül a törvény olyan négyzeteket rendel, melyeknek oldalai a hosszsmérték egységei (a méter, annak részei és többszörősei).

A területmérés egysége a négyzetméter, azaz olyan négyzet, melynek minden oldala 1 méter. Jele: m^2 .

Formáljunk négy 1 m hosszú keskeny lécecskéből 1 m^2 -t.

Mutassunk a tanulóknak csomagolópapírosból kivágott m^2 -t, s rajzszegekkel erősítsük azt a tábla síkjára.

Ennek alapján mondjuk meg, hogy milyen négyzet a dm^2 .

Mutassunk a tanulóknak egy vékonyabb deszkából (vagy pléh-lemezből) kivágott dm^2 -t, melynek középpontjában egy kis fogócska van alkalmazva.

Mondják meg a tanulók, mekkora terület a cm^2 , a mm^2 .

3. Rajzoljanak a tanulók milliméterpapír-füzetjükbe egy dm^2 -t.

Figyeljék meg a dm^2 -be cm -enként húzott függőleges és vízszintes választó-vonalakat.

Ezáltal a dm^2 -t 10 szalagra osztottuk, melyeknek mindegyike 1 cm széles és 10 cm hosszú.

Hány cm^2 van mindegyik szalagban? Hány cm^2 van 2 szalagban, 5 szalagban, 8 szalagban? Hány cm^2 van mind a 10 szalagban?

E szerint: $1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$.

Vizsgáljuk meg közelebbről a milliméterpapíron 1 cm^2 -t.

A meghúzott vízszintes és függőleges vonalak alapján megfigyelhetjük, hogy a cm^2 10 szalagra van felosztva, melyeknek mindegyike 1 mm széles és 10 mm hosszú.

Hány mm^2 van mindegyik vékony szalagban? Hány mm^2 van 4 szalagban, 9 szalagban, mind a 10 szalagban?

E szerint: $1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$.

Mivel $1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$ s mert a dm^2 -ben 100 cm^2 van, azért

1 dm^2 -ben $(100 \cdot 100) = 10.000 \text{ mm}^2$ van.

$1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$; $1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$; $1 \text{ dm}^2 (100 \cdot 100) = 10.000 \text{ mm}^2$.

Figyeljük meg a táblára felszegezett csomagolópapírból kivágott m^2 -t, melyet vízszintes és függőleges vonalakkal már a tanóra előtt 100 dm^2 -re osztottunk fel. Vegyük elő a vékonyabb deszkalaphból kivágott dm^2 -t, melynek felső lapján a középpontba egy kis fogócska van felerősítve.

Helyezzük rá ezt a dm^2 -t a papírból kivágott m^2 néhány dm^2 -nyi területére.

A rajzból leolvashatjuk, hogy az m^2 -t 10 olyan szalagra vágtuk, melyeknek mindegyike 1 dm széles és 10 dm hosszú.

Hány dm^2 van mindegyik szalagban, 3 szalagban, 7 szalagban, 9 szalagban, mind a 10 szalagban?

E szerint $1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$.

Összefoglalva az eddigieket:

$1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$; $1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$; $1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$.

Ami azt jelenti, hogy a területmértékek mindig 100 egyenlő részre oszthatók s hogy a területmérték valamelyike mindig 100-szor kisebb, mint a közvetlenül előtte lévő nagyobb területmérték.

E szerint:

$$1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2 = 10.000 \text{ cm}^2 = 1.000.000 \text{ mm}^2$$

$$1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2 = 10.000 \text{ mm}^2$$

$$1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$$

4. A házak, udvarok, kertek és utak területét rendszerint négyzetméterekben fejezik ki. A mezők, rétek, erdők, városok, megyék és országok területét azonban nem. Ezeket a területeket m^2 -ekben kifejezve igen nagy számokat kapnánk, azért a nagyobb területek mérésére a m^2 -nél nagyobb területmérő egységeket használnak. Ilyen nagyobb területmérő egységek: az ár (a), a hektár (ha), a négyzetkilométer (km^2).

Az ár olyan négyzet alakú terület, melynek 1—1 oldala 1 dkm = 10 m.

$$1 \text{ a} = 100 \text{ m}^2.$$

A hektár olyan négyzet alakú terület, melynek egy-egy oldala 1 hm = 100 m.

$$1 \text{ ha} = 10.000 \text{ m}^2.$$

A km^2 olyan négyzet alakú terület, melynek egy-egy oldala 1 km = 1000 m.

$$1 \text{ km}^2 = 1.000.000 \text{ m}^2.$$

Bármelyik területmérték 100-szor nagyobb, mint a közvetlenül utána lévő kisebb.

$$\text{E szerint: } 1 \text{ km}^2 = 100 \text{ ha} = 10.000 \text{ a.}$$

$$1 \text{ ha} = 100 \text{ a.}$$

$$1 \text{ a} = 100 \text{ m}^2$$

Összefoglalva a tanult területmértékeket:

$$1 \text{ km}^2 = 100 \text{ ha}$$

$$1 \text{ ha} = 100 \text{ a}$$

$$1 \text{ a} = 100 \text{ m}^2$$

$$1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$$

$$1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$$

$$1 \text{ cm}^2 = 100 \text{ mm}^2$$

5. A háztelkek, kertek és szántóföldek adás-vételénél és ezeknek telekkönyvi feljegyzésénél még ma is használatosak a régi (bécsi) területmértékek, mert hazánkban a méter behozatala előtt (1876) a bécsi mértékek voltak törvényesek.

Ilyen régi területmértékek a négyzetöl, az alsó-ausztriai, vagy katasztrális hold, és a magyar hold.

A négyzetöl (\square^0) négyzet alakban olyan terület, melynek egy-egy oldala a régi mérték szerint 1 öl (1^0), azaz méterben kifejezve 1.896 m \sim 1.90 m. Eszerint $1 \square^0 \sim 3.596 \text{ m}^2 \sim 3.6 \text{ m}^2$.

1 katasztrális hold 1200 \square^0 . Ez négyzet alakban olyan terület, melynek egy-egy oldala majdnem 66 m. Egy magyar hold $\sim 4316 \text{ m}^2$.

$1 \text{ m}^2 \sim 0.278 \square^0$, $1 \text{ ha} \sim 1.738$ katasztr. hold, $1 \text{ ha} \sim 2.317$ magyar hold.

Házi feladat: 1. Vágjunk ki kemény papírból 1 dm²-t és osszuk azt fel 100 cm²-re. Ragasszuk rá 1 cm²-re a milliméter-papírfüzetünkéből kivágott cm²-t.

2. Vágjunk ki csomagoló papírosból egy olyan téglalapot, melynek hossza 12 cm, szélessége 8 cm. Majd vágjunk ki belőle olyan négyzeteket, melyeknek oldalai 4 cm hosszúak. Hány ilyen négyzetet kapunk?

Kratofil Dezső.

Természetrajz.

A kukorica.

(Tanítás a polgári iskola I. o.-ban).

Szemléltető eszközök: Kifejlett töves példány, fiatal buroklevelésű cső, tarkaszemű és hiányossemű csövek, piros tinta, egyenlő vastagságú, de különböző hosszúságú két fapálca, keményítő, jódoldat. — A tanítási órát 4—5 nappal megelőzően csíráztassunk kukoricaszemeket virágcserepben; az órát megelőző napon pedig a tanulók közreműködésével állítsuk be az alábbi kísérletet: Megnedvesített homokkal terheljük meg a konyhai mérleg egyik serpenyőjét, s a homokot egyengessük el simára. Kupacokba rakott nedves homokkal hozzuk a mérleget egyensúlyba, s a készüléket állítsuk napos helyre.

I. Előkészítés: (A kukorica tanítását megelőzően megismer-tek már tanulóink egy ősszel virágzó növényt. — Pár év óta nem a gyujtoványfű, hanem a nagyvirágú és városhelyen is könnyen beszerezhető petunia ismertetésével vezetem be (3 órán át) tanulóimat a növény egyszeregyébe. Mindenesetre virágos növényt és ne a különböző termések ismertetésével kezdjük meg munkánkat, mert csak a virág egyszeregye (részei, megporzás, megtermékenyítés) ismerete alapján áll a termés fogalma tisztán a tanuló előtt.

a) A petuniáról tanultak számonkérése . . . A szép színű és illatos virágú petuniát lelkünk gyönyörűségére, a kukoricát (szemléltetem) főképpen a sok tápanyagot tartalmazó termésért termeljük künn a szántóföldeken.

b) *Élménynyújtás.* (A vetéssel, kapálással, fattyazással, töréssel, fosztással és a felhasználással kapcsolatos élményeikről beszámolnak a tanulók.)

II. Tárgyalás.

Tengerinek is nevezik. (Tengerentúlról: Amerikából hozták be.) Miért vetik a kukoricát április végén és nem ősszel, mint a búzát? (Elfagyna.) A kukorica a hideg iránt nagyon érzékeny növény. (Azért szereti a meleget, mert Amerika meleg vidékeiről származott.) Ahhoz, hogy nagyra nőjjön és termését megérlelje, nagyon sok melegre van szüksége. (A búza már Péter-Pálra, a kukorica azonban csak nyár végére érik be.) Szemléltetem a virágcserepben kicsírázott kukoricát. Mert jó meleg helyre állítottam a virágcserepet, a 4—5 nappal ezelőtt elvetett szemek annyira kicsíráztak, hogy a fiatal növényke már áttörte a földet. (A fiatal hajtás fúró módra tör elő.) A szántóföldön vetett kukorica csak 10—12 nap múlva bújik ki a földből. (Április végén, különösen éjjel hideg van.) Gyakran bosszankodik a gazda, hogy foltosan kelt a kukoricája. (Az elvetett szemek közül sokat kiszednek a varjak, a galambok és a mezei egerek. — Kapa után vetve befoltozza az üres helyeket a gazda.)

A gyorsan fejlődő kukoricának pár nap múlva már jól látszik a sora. (A meleg május minden esőcseppje aranyat ér.) Milyen munkálatok folynak a kukoricaföldön termésérésig? (Kapálás és fattyazás. — Kapálással irtjuk a gyomot, fattyazással pedig a legerőteljesebben fejlett tövet hagyjuk meg. — A csalamádé (misling) nem fejlődik erőteljesen, mert a sűrűn kelt kukoricának nem jut elegendő tápanyag.) A jó trágyás földbe vetett és szépen gondozott kukorica augusztus végére 2—2.5 m magasra is megnő! Hogyan képes ellenállni a szél tépő hatásának? (Gvökereivel megkapaszkodik.) Van-e főgyökere? *Bojtos gyökér.* Vajjon csak ekkora gyökérszete van ennek a kukoricatőnek? Olyan mélyre hatolnak a kukorica gyökerei, mint amilyen magasra nő a föld felett!

A bütykös szár ízekre tagolódik. (Lásd 1. ábra.)

1. *Kísérlet:* A két fapálcát egy tanulóval eltörettem. (A kurtát nem birtam eltörni. — Az ízekre osztott szárral nem bír a szél.)

Akadnak még gazdák, akik a szél kidöntő hatása ellen feltöltötéssel védik a kukoricájukat. Helytelen szokás, mert a nagy munkával feltöltötött töveket a szél könnyebben kidönti. Ugyanis a feltöltött kukoricának a lehorgonyozó, pányvázó gyökerei a töre húzott laza földben, nem pedig a megüledett, tömöttebb talajban képződnek.

De egyenesen káros is a töltötetés.

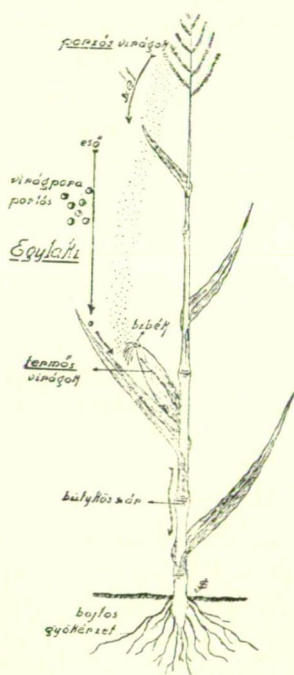
2. *Kísérlet:* (A tegnap még egyensúlyban álló mérleg kupacos serpenyője felemelkedett.) (Az ugyanolyan mennyiségű, de kupacos földnek nagyobb a felülete, minek következtében több vizet veszít.)

Ne töltögezzünk, hanem többször kapáljunk!

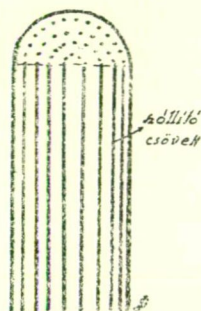
A kukoricaszár hossz- és keresztmetszetének a szemléltetése. (Lásd: 2. ábra.)

3. Kísérlet: Piros tintába mártott kukoricaszárat (kb. 10 cm hosszú) megszívatok egy tanulóval. (A tinta felszívódott.) — Átvágom hosszában a szárat. (A laza belső szár hajszálcsövein keresztül hatol fel a növény földfölötti részeibe a talajvízben feloldott só.)

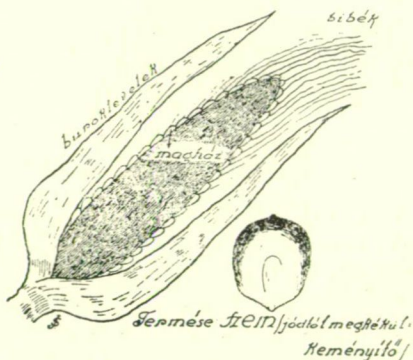
A szár csövei behatolnak a levelekbe is, hol a levél erezetét alkotják. (Párhuzamos erezetű levél.) Vizsgáljuk meg a leveleket. (A bütökökből kiinduló levelek egy darabon hüvely módjára körülfogják a szárat. — A levelek fölfelé kisebbednek és



(1. ábra.)



(2. ábra.)



(3. ábra.)

vályuszerűek: az esővizet a gyökerekhez vezetik.) „A kukorica-táblában dolgozó embert véresre sebzik a levelek”. A növény testének minden részében, de különösen a levelek szélén sok üvegszerű kovaanyag halmozódik fel. (Védelem a szél behasogató hatása ellen.) A szél ereje sohasem, a jégeső azonban annál

inkább sallangosra szabdalja a leveleket. (Ha elpusztulnak a levelek, nem lesz termés.)

Hol jelennek meg a termések? (A szár oldalán fejlődő csövön.) A kukoricának *szemtermése* van. Miből képződik a termés? (A termő magházából.) A csövön, a buroklevelek alatt annyi termés van, ahány magház volt a csövön. Vajjon mik ezek a csőből kinyúló selyemszálak (kukoricabajusz)? (Bibék.) — Leszedem a burokleveleket. A tanulók megszemlélik a zsenge kukoricacső magházairól kiinduló bibeszálakat. Miért nyúlnak ki a bibeszálak a csőből? (Mert csak így szóródhat a bibeszálakra a szár tetején (címer) képződő virágpor. (Lásd: 3. ábra.)

A kukoricánál a virág két legfontosabb része: a termő és a porzó nem egy helyen képződik; a szár tetején lévő virágokban csak porzók, a szár oldalán megjelenő csövekben pedig csak termők képződnek. Az ilyen virágberendezésű növényt *egylaki* növénynek nevezzük. (A kukorica egylaki növény, mert *külön vannak a porzós és a termős virágok, de egy növényen.*)

Hasonlítsuk össze a kukorica és a petunia virágját. (A petunia virágja tökéletes és rovaroknak nyíló (szín, illat, méz), a kukoricáé hiányos és szélnak nyíló.) A szélnak nyíló virágok virágpora nem tüskés, hanem síma felületű, nem tapadós, hanem porlós, hogy a szél szárnyán minél könnyebben terjedhessen.

A korai fajták augusztus végére, a késeiek szeptember végére érnek meg. (Akkor törik a kukoricát, amikor már a levelek és a cső buroklevelei megszáradtak. — A csőtörő munkásokat követik a szárvagók. — A kérékbe kötött és kúpokba összerakott szár nélkülözhetetlen takarmány. (A lerágott, levéltelen szár (ízík) a gazdálkodó ember legfontosabb fűtőanyaga (banyakemence). Ugyancsak felhasználja fűtésre az őszi szántáskor kifordított és földjétől levert tuskókat is.

Nemcsak a gyermekeknek, hanem a felnőtteknek is kedves szórakozása a fosztás. (Összeverődik a ház apraja-nagyja s a jóbarátok, és az esti órákban víg nótaszó mellett fosztják le a burokleveleket a csövekről.) A csöveket szellős góréba raktározzák, s amikor tavasszal már jó kiszáradtak, lemorzsolják. (A fában szegény Alföldön a csutka nélkülözhetetlen tüzelőszer.) Sőt a száraz kukoricacsutka-főzet kitűnő és ingyen gyógyszere a cukorbetegségnek. (3—4 szelet csutka 2 dl vízben kifőzve.) Micsoda csodálatos gondosság: a jó Isten fűbe-fába oltotta a betegségek gyógyszereit!

A kukorica termése elsőrendű táplálék. (Az emberek is eszik: főtt, sült, pattogatott kukorica; málé, görhe, puliszka.)

Vizsgáljuk meg a kukoricaszem tápanyagát.

4. Kísérlet: a) Keményítő + jóddoldat = kék;

b) Kettétört kukoricaszemre jóddoldatot csepeptek = kék. (A kukorica szemtermése sok keményítőt tartalmaz.)

Bemutatom a tarkaszemű kukoricacsövet. (Másfajta kukorica virágpora is hullott a bibére.)

Bemutatom a hiányos szemű csövet. (Nem hullott minden bibeszálra virágpor.)

III. Összefoglalás.

A tárgyalás menete szerint.

Jeges Sándor.

Természettan.

A szabadesés.

Tanítás a polg. fiúiskola III. osztályában.

A szabadesés egyik legnehezebb tétele a fizikának mind a tanuló, mind a tanár részére.

Nehéz a tanulónak, mert felületes rá gondolással lehetetlennek látszó tételt is tartalmaz, mint pl. azt, hogy könnyű és súlyos tárgy (legalább is légüres térben) egyenlő sebességgel esik (amin ne csodálkozzunk, hiszen Galilei-ig minden okos ember is ezt hitte). Nehéz azután a gyermeki elmének a feltétlenül szükséges sok szám közötti összefüggés megfigyelése. Ha egy rövid időre a 13 éves gyermeknél természetszerűleg beálló fáradtság jelentkezik, elveszti a fonalat.

Nehéz a tanárnak azért, mert sok fáradozása dacára ismeri már a várható silány eredményt.

Nehézzé teheti a tételt a tankönyv és a tanár túlzott szám-táblázat-követelménye. Fokozza ezt a rossz, vagy semmi kísérlet. A kettőnek együttes hatását volt alkalmam tapasztalni. A tanár elővéve az osztálykönyvet, végighúzta rajta a ceruzát, mondván: a lejtőn a test lassan indul és mindgyorsabban gurul le (Galilei-féle lejtő). Majd a táblára felírta a tankönyvben is szereplő táblázatokat (egyes mp-ekben megtett út, 1—2—3 sít. mp alatt megtett út, közép- és végsebességek). Megtörténvén az átmenet a szabadesésre, azzal a kérdéssel fejezte be az órát: értitek? Hát nem hiszem, hogy az utóbbi száz év alatt lett volna olyan bátor diák, aki a tanár gyöngyöző homlokát látva, ki merte volna mondani: nem! Nem is csodálom, ha ilyen esetben a tanárban elsüllyed a pedagógus és laikus módon vezeti le fe-

szültségét az iskolai villámhárítón, a diákon keresztül. Meg kell még jegyezni, hogy ez alatt az óra alatt a sokat emlegetett Galilei-féle lejtő elhagyottan támaszkodott falnak a szertárban.

A gyötrelmem itt még nem szűnt meg. A diák folytatta ott-hon. Miután a könyvben az illető leckerész mind a fentebb említett táblázatok tartalmazta, kötelességének tartotta „bevágni”. Órányi hősi küzdelem után sírva jelentette ki, hogy ezt nemcsak hogy nem érti, de betanulni sem képes. Persze, az már diákos könnyelműség, hogy sem magát, sem jó tanárát nem okolta, hanem csak a fizikát gyűlölte meg. Pedig éppen ennek nem volna szabad bekövetkeznie! A tanuló és tanár gyötrelme a szabad esésnél megújul a következő órai feleltetésnél, az évközi, majd az évvégi ismételtnél. Eredmény (tessék utána számolni): 4:5 a diák terhére (ő eggyel többször kínlódott). Istennem, milyen boldognak érzi magát, amikor viheti a könyvet az antikváriumba!

Nem nehéz a tanulást levonni. 1.) Kísérlet a fizika alapja (legalább is ezen a fokon). Leghasznosabb mindenkinek a saját kísérlete és annak feldolgozása, mert itt kényszerítve van a folytonos figyelemre s a lüktető figyelemgyengüléseknek egyénileg engedve, megpihenhet. 2.) A számtáblázatok a magyarázatnál ugyan nélkülözhetetlenek, de nem betanulandók, semmi helyük nincsen sem a tankönyvben, sem a beszámolásban. Ezeknél fontosabb, hasznosabb és könnyebben megjegyezhető a számtáblák szóban kifejezett eredményei. A tankönyveknek is szakítaniok kellene azzal a törekvéssel, hogy a tanárt helyettesítsék. Erre úgy sem képesek. A tankönyv ne legyen olyan, amely „magántanulásra is alkalmas”. Igazán „magántanulni” 13–14 éves gyermek képtelen, ha ez alatt nem a „biflázást” értjük. Tankönyveinknek általában még erős szakjellegük van a didaktika rovására. Mert hátha különben nem engedélyezi a felsőbb hatóság! 3.) Nem bízunk magunkat a tanulóból kikényszerített „értjük” behódolásra, hanem minden részlet azonnali ismételtetésével meggyőződünk, igaz-e, hogy megértették. Így valószínűbb is, hogy a szellemi kihagyások miatt elmaradt tanulók pótolják a hiányt. Ez főként akkor szükséges, ha a kísérleteket és levezetéseket egyedül a tanár végzi.

Az egyenesen gyorsuló mozgás megfigyelésére néhány e fokra írt tankönyv a Galilei-féle lejtőt veszi fel, s azután tér át a szabad esésre. Ennek főképen az az oka, hogy a lejtőn lassúbb lévén a mozgás, egyszerű eszközzel is jól megfigyelhető, míg maga a szabadesés csak komplikált, e fokon nem használható eszközökön (Atwood-, Müller-, Wulf-féle készülékek). Egy óra alatt (45 perc!) azonban semmi esetre sem lehet eredményesen feldolgozni a lejtőn való mozgást és a szabadesést

együtt. Már pedig az idővel rendkívül takarékosan kell bánni, miután egy tanévben a legutóbbi évhez hasonlóan, nem számolhatunk a tanmenet nyomtatványon feltüntetett 105 órával (nyomatott akkor, amikor a tanév június 29-én zárult, a szünetek ritkábbak és rövidebbek voltak), hanem legfeljebb 93-mal. Leszámítva az ismétlésekre szükséges órákat, 80—82 tanítási órán kell elvégeznünk a tanterv által előírt és a tankönyvek által túlméretezett anyagot. Nem hogy új anyagot az eddigihez hozzávenni nem lehet, hanem még az eddigiekből is bőven kirosztálni kellene. Vagy — amire nincs kilátás, — a heti óraszámot emelni.

Ajánlatos tehát elhagynunk a Galilei-féle lejtőt, s magát a szabadesést tárgyalni kísérlet alapján.

Itt hazai és külföldi tankönyvekben két eljárás vált szokássá. Az egyik szerint többemeletes épületben különböző magasságból ejtünk követ, hogy 1 és legalább 2 mp alatt megtett út hosszát megállapítsák a tanulók. Fogyatékosága ennek az, hogy nagyon durva hibával dolgozhatunk, megfelelő épület sem áll mindig és mindenütt rendelkezésünkre, a vándorlás idővesztéssel és rendetlenséggel jár. A másik eljárás, melyet tankönyvek ajánlanak, két zsinegre erősített súlyok ejtése. Egyiken a nehezékek egyenlő távolságra vannak erősítve, a másikon 1—4—9 stb. arányú távolságokban. Itt persze mérésről szó sem lehet.

Még egy megoldási mód kísért: a deduktív. Pillanatig ható (vagy egy pillanatban megszűnt) erő egyenletes mozgást hoz létre, állandóan ható állandó nagyságú erő tehát gyorsuló mozgást. Bármennyire ajánlják is a deduktív eljárást egyesek, régen eldöntött tény, hogy ez a gyermekfejlődési időpont nem alkalmas erre. Még az általában deduktívnek ismert matematikában is induktív utakat keresünk.

Megkísérletem pár éven át magát a szabadesést tanteremben kísérletben bemutatni, megfigyeltetni és mérni (természetesen e foknak megfelelő és nem tudományos pontossággal). Persze, nem mp-es időtartamokkal, hanem annak részeivel. A menet nagy vonalaiban a következő:

1.) *Az eső test útja általában függőleges.* A kelet felé való eltérést csak akkor említhetnénk, ha a körmozgásról lett volna szó már. Ezt a Föld forgásának bizonyítékai közé kell utalnunk.

Hosszabb zsinegen függőont erősítünk fel, egészen közel hozzá pár centiméter fonálon kicsiny súlyos testet. Mielőtt ezt a cérnaszálat gyufával elégetnénk, a kísérletet röviden megbeszéljük. Párhuzamosan fog-e esni a függőlegessel a tárgy, vagy nem?

Könnyebb az esés okára rámutatni, ha a szabadesés tárgyalását megelőzte a súly, erő fogalma.

2.) *A levegő ellenállása néha nagyon eltéríti a függőlegestől az eső tárgyat.*

Könnyíti munkánkat, ha a szabadesés tárgyalását megelőzte a közegellenállás és súrlódás. Ezt előbb elintézni azért is ajánlatos, mert minden mozgást föltételező kísérletünkben (inga, egyszerű gépek) ott fognak szerepelni.

Papírlap esési útját figyeljük meg. Ugyanazt a papírlapot gombóccá gyúrjuk. Súlyosabb lett ezzel? Ejtés. A kísérlet tanulmányának megállapítása.

3.) *Különböző súlyú tárgyak egyenlő sebességgel esnek.*

20 cm-nyi célnaszálra kötök egy könnyebb és egy súlyosabb kis térfogatú tárgyat (egy porcellán vezetéktartó és egy katonai puskaľövedék).

a) *A kísérlet előkészítése.* Mérjük le a két test súlyát! Egyik 5 g, a másik 15 g. Mit várna az ember? Jó magasan (2.5 m) villaalakú tartóra helyezem úgy, hogy egyik oldalon az egyik, másikon a másik tárgy lóg egyenlő magasságban a földtől. Nem kézzel bocsájtom útjukra a testeket, hanem a villa ágai közt elégetem a cérnát. Miért?

A padlóra ejtek egy golyót. Koppan. Mozdulatlanul azonnal megáll? Visszaugrik, több koppanást is hallunk egymásután. Melyikre kell figyelniünk? (Kezdők hibája, hogy ezt az előkészítést kihagyják, s e miatt a kísérletet meg kell ismételni. Ez idővesztéség.)

b) Most elégetjük a cérnaszálat, a megfigyelés eredményét megbeszéljük.

Ha van ejtőcsővünk és légszivattyunk, felhasználjuk. Időt nyerünk, ha már óra előtt kiritkítettük a levegőt s megmutatjuk a különböző súlyú tárgvak esését 1.) légritka térben; 2. levegős térben. Nem tartom felétlenül szükségesnek.

A kísérlet eredménye meglepetést okoz. Hogyan lehet, hogy nagyon súlyos test, amelyre tehát a vonzóerő nagyobb, egyenlő sebességgel esik a kisebbel. Rá kell mutatnunk, hogy kétszer nagyobb súlyú golyónál nemcsak a vonzóerő, kétszer nagyobb, hanem a mozgatandó tömeg is. Ajánlatos a következő példára mutatni. Három teljesen egyenlő fiú közül az egyik egymaga húz 100 kg összsúlyú kiskocsit, a másik kettő együtt 200 kg súlyút. Melyik kocsi fog gyorsabban haladni?

3. *A szabadesés időbeli lefolyása.*

Vajjon a szabadon eső test mozgása szabályos-e? Megvizsgálendő. Mit jelent az, hogy szabályos? Egyenletes. Tehát a második, harmadik, stb. negyed másodpercben akkora utakat fut be, mint az elsőben (miután a mp tört részeit fogjuk használni, az előkészítésben sem beszélek egész mp-ekről). Más sza-

bályosság nem lehetséges? Pl. minden következő időegységben az előbbinél kétszer hosszabb útát tesz meg.

Az időt gyors számolással fogom kimérni: null-egy-két; null-egy-két. Az egyik „null” szót hangosabban mondom ki, s ugyanakkor el fogom ejteni a golyót 40 cm magasból. Figyeljük meg, mikor ér asztallapot. Csak egyszer fog koppanni? Melyik koppanás számít? (Egyik kézzel egy méterrudat tartok függőlegesen az asztallapon, a másikban egy acélgolyót.) A kísérlet eredményeképpen megállapítjuk, hogy a golyó a nulltól egyig terjedő kicsiny idő alatt tette meg a 40 cm útát. Jegyezzük táblára: $7/25$ (0.28 mp) 40 cm.

Ha az esés egyenletes sebességű, akkor a null-egy és egy-két szavak között eltelő kétszer hosszabb idő alatt mennyi útát kell megtennie? Vizsgáljuk meg, így van-e?

A kísérletet megismétlem 80 cm magasból. Amikor a „két” szóból még csak a „k” hangzik el, már koppan a golyó. Miután mi ezt már előre tudjuk, ki is kell éleznünk a dolgot s nem mondjuk ki az egész szót. Másképp a vélemények meg fognak oszolni, aminek főoka az, hogy a tanulók a pontos megfigyelésben még nem gyakorlottak, különösen ha tételünk a fizikatanítás elején szerepel.

Megállapítjuk, hogy az esés nem egyenletes sebességű mozgás, a második időegység alatt 40 cm-nél nagyobb útát futna be. A tanulók által mindjárt ajánlott 120 cm-t megkísérelni nem ajánlatos, miután időmérésünk és a füle-szemre bízott megfigyelés nem adhat kétséget nem tűrő választ.

Kimérünk a falon 160 cm-t, s ebből a magasságból ismételjük a kísérletet. Felírás:

$$2 \times 7/25 \quad (2 \times 0.28) \text{ mp} \qquad 160 \text{ cm.}$$

Tantermünk magassága 3.60 m. Épen ezért választottuk az alaptávolságot 40 cm-nek. Az előadó asztalra állított kis létráról elérem a mennyezetet. Aki veszély nélkül nem mehet fel a létrára, egy ügyesebb tanulót küldhet fel. A kísérletet megismétlem null-egy-két-rom, null-egy-két-rom számolás mellett. Felírás:

$$3 \times 7/25 \quad (3 \times 0.28) \text{ mp} \qquad 360 \text{ cm.}$$

Megjegyzések a kísérlethez. A számolásnak pattogó, kurta szavakban kell hangzania. A számolás sebességét előzőleg jól be kell gyakorolni. Ehhez segítségül felhasználhatjuk a metronómot, ha annak ingasúlyát a legmélyebb helyzetbe (a legutolsó-nak jelzett percenkénti 208 lengés alá) húzzuk. Ha metronóm nincs, egy kb. 8 cm-es kis fonálinga segít rajtunk. Tapasztalatom szerint közvetlenül a metronómot nem jó használni, mert ütése nem áll meg a kellő pillanatban, s ez a tanulók megfigyelését zavarja. Egy-egy kísérlet alatt a számolás folytatódólagosan

ismétlődik, amíg lelkiileg elő nem készültünk a golyó nyugodt elbocsájtására. Tanárjelöltjeink kísérleteiben láttam, hogy a számolás alatt a golyót tartó kéz nagyon hajlamos az ütemes le-fel mozgásra, ami elbocsájtáskor lökést ad a golyónak. Ilyenkor azután a figyelem felhívása céljából hangosabban kiejtett „null” szóra a kéz is nagyobb lendül. Gyakorolnunk kell izmaink függetlenségét.

A négy kísérlet után levonjuk a következtetéseket, a szó-kásos számbeli feldolgozást elvégezzük. Az iskolai kísérletekben, az idő rövidsége miatt, az induktív feldolgozás soha sem terjed 3—4 kísérletnél többre. A számadatok feldolgozása természetesen nem történhetik a tanár előadása és a tanulók szótlan figyelése mellett, hanem a tanár irányító kérdései alapján az osztály (tehát nem egyes kibökött tanuló) állapítja meg a törvényszerűségeket. A megadott mp-részeket vagy közönséges, vagy tizedestört formájában használjuk, de nem mindkettőben. Válasszunk ízlés, vagy meggyőződés szerint.

Amikor eljutunk addig, hogy egy időrész alatt $1 \times 1 \times 40$ cm-t, két időrész alatt $2 \times 2 \times 40$ cm-t stb. tesz meg az eső test, áttérhetünk az 1 mp alatt megtett út kiszámítására.

Hányszor több 1 mp, mint $7/25$ (0.28 mp)?

Számolás: $1 : 7/25 = 25/7 = 3.5 \dots$ -szer (vagy;

$100 : 28 = 3.5 \dots$ -szer). $3.5 \times 3.5 \times 40 = 490 \dots$ cm.

Követheti igazoló kísérlet 5 m magasból. Ha tanteremünk magasabban van, olyan hosszú cérnaszálon lógatjuk a testet, hogy a földtől 5 m magasságban legyen. Időmérésre ekkor legalkalmasabb egy másodperc-inga számolás kíséretében.

A tanulók füzetébe kiemelve belekerül az 1.), 2.), 3.) pontnál kiemelt 3 mondat, azonkívül: 4.) a szabadon eső test az első mp-ben kb. 5 m-t tesz meg; 5.) mp-kint a sebesség 10 m-rel nő (gyorsulás); 6.) a befutott út = mp \times mp \times gyorsulás fele.

Ezek alapján a tanuló bármikor felépítheti a számsorokat azok betanulása nélkül.

Tanulókísérletre, a tárgy természeténél fogva a 2.) ponton kívül a többi ezen a fokon nem való. Az együttműködést azzal biztosítjuk, hogy sem megfigyelési adatokat, sem törvényszerűséget megállapító szöveget készen általában nem adunk, hanem a feldolgozásban kikényszerítjük a tanulók részvételét.

Megjegyezzük még, hogy Hahn nem tartja tanulógyakorlatra alkalmasnak a tételt és hangsúlyozza induktív tárgyalásának nehézségét. Poske szerint itt mérőkísérletet ne alkalmazunk.

A mérési pontosságot a gyermekhez szabtam. A gondolat-soron végigmegyünk, de nem kívánjuk a tanulóktól, hogy beszámolójukban újra visszaadják a tanítás minden lépését.

Matzkó Gyula.

Kézimunka (szlőjd).

Bezárható szögletes doboz. Papírhajtogatás.

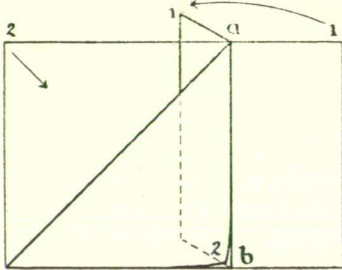
Tanítás a polg. isk. I. osztályában.

Anyag: Negyedív rajzlap, vagy csomagolópapír.

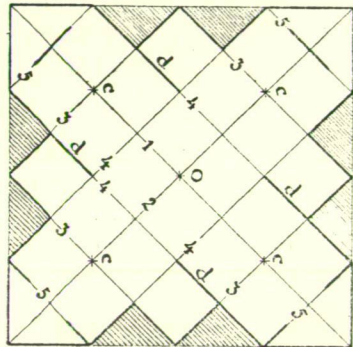
Szerszám: Öllő.

A hajtogatás menete: A negyedíves lapból az ismert módon átlós hajtással négyzetet alakítunk (1. ábra). A felesleget visszahajtva, késsel levágjuk (nem metsszük) „a-b” vonalon.

A négyzetlapon a másik átlós hajlítást is elvégezzük s így megkapjuk a lap közepét (2. ábra „o”). Az átlós hajtásokkal egyező irányú törésvonalakat adó központi hajtásokkal folytatjuk a munkát. Ezek adják a „5”-mal jelzett töréseket.



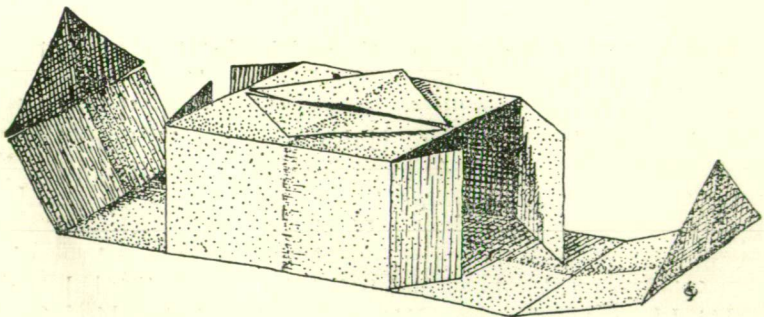
1. ábra.



2. ábra.

Az így négy részre osztott átlókat további törésekkel 8 egyenlő részre osztjuk. A „4.” és „5.” számú törésvonalakat úgy kapjuk, hogy a „c” pontokra helyezzük előbb a távolabbi, azután a közelebbi, ugyanazon az átlón lévő csücsöt.

A papírt egy-egy törés mentén behajtjuk, azután késsel



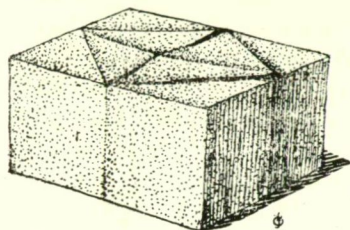
3. ábra.

a beárnyékolt felesleges részeket levágjuk. Ugyanilyen módon a „b” vonalak mentén is bevágásokat csinálunk.

A „4”-gyel jelzett törések mentén a papírt behajtogatjuk és ceruzával négy részre osztjuk, azután a vastagabb vonalak szerint késsel füleket vágunk, illetve nyílást szúrunk a papírba. Ezzel a papírlap előkészítő hajtogatását és szabását befejeztük.

A 3. és 4. ábra szerint állítjuk össze a dobozt úgy, hogy a behajlított füleket a megfelelő nyílásokon átdugva visszahajtjuk. Így módon a fülek összeerősítik és bezárják a dobozt.

Az így készült doboz mérete cca $10 \times 10 \times 5$ cm. Benne tart-



4. ábra.

hatjuk az év folyamán készült kisebb papírhajtogatásokat és összegyűjthetjük a felragasztásra szánt papírnyírásokat is. A nevet a teljesen kiterített doboz egyik oldalára szép csinosan, adott méretben íratjuk fel. Ha az idő engedi, egyszerű vonalas dísszel is csinosíthatjuk.

Fogassy Ödön.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Szántó Lőrinc: A magyar nyelv és irodalom tanítása. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XVII.) Szeged, 1937. 80, 305 l. Ára 12 pengő 60 fillér.

Napjainkban vált a nemzeti nyelvápolás ügye a legidősebb kérdéssé. Idestova több mint százestendős a nyelvművelő törekvések múltja. A XIX. század első harmadában a nemzeti eszme korszerű megjelenési formája is voltaképpen nyelvproblémát jelent, hiszen a kultúrnacionalizmus — lényegileg a nemzeti nyelv és irodalom fejlesztésében látta a nemzetiség-népiség önelvű kiművelődését. Azóta a nemzetiségi mozgalmak látszólag levetették művelődési sarujuk a hatalmi jelszavak területére léptek. Hogy azonban ez a területváltoztatás mennyire nem nélkülözheti a nemzeti művelődés tényezőit: az anyanyelvet s a belőle kisarjadni nemzeti irodalmat, erre nézve éppen

napjaink szolgáltatóknak beszédes bizonyosságot, mert a jelenkori politikai hatalmak is nemzeti kultúra kialakításán fáradoznak.

Eppen ezért kirívó jelenség módszertani szakirodalmunknak terméketlensége. Anyanyelvünk módszertanát teljes egészében, egy elfogadható eredményösszegre jutva, mindeztideig még nem aknázták ki. Tárgyi értékei után ez a magyarázó oka annak, amiért oly szívesen köszöntjük Szántó Lőrinc művét.

A mű előszavát (3–4. l.) dr. Sándor István főisk. tanár írta, amelyben annak megállapítása után, hogy „az anyanyelv pedagógiája, . . . mindmáig mostoha gyermeke a magyar pedagógiai irodalomnak“, szakirodalmunk sajátos hiányának okait nyomozza s végezetül pedig összefoglaló értékelést ad. Sándor professzor elismerő sorai után — szerzőnk — az anyanyelvi oktatás szétágazó kapcsolatait foglalja össze ügyes rendszerezésben (Bevezetés 5–6. l.).

Anyanyelvünk pedagógiájának „érdemleges tárgyalását megelőzően *részletes helyi tanmenetét* közli (7–141. l.), mely a művelődési anyagnak óróról-órára történő pontos számbavétele, s ezzel az évi munka tervszerűségét biztosítja. Tanmenetének életrevalóságáról és nevelői jelentőségéről már rovatai alapján is meggyőződhetünk: a tanítás anyaga; könyvnélküli; irodalomismeret; nyelvismeret; nyelvhelyesség; régi nyelv; tájnyelv; helyesírás; fogalmazás.

Az *Olvasmány- és irodalomismeret* c. fejezetben (142–248. l.) a helyes olvasástanítás révén el akarja vezetni a gyermeket a magasabbrendű szellemi szórakozás útjára s önálló ismeretszerzésre nevel. A tanítás munkájának lélektani elemzéséből kiindulva, az alábbi módszeres egységekre épít: számonkérés; ráhangolás; célkitűzés; tárgyalás: a) az olvasmány bemutatása, b) az olvasmány elemzése; összefoglalás. A tárgyalásnak az olvasmány és az elemzés viszonya szerint 12 módját alkalmazza, s ezzel az olvasási órák változatosságát biztosítja. Az elméleti alapvetést szép gyakorlati tanítások egészítik ki.

Művének soronlévő fejezete (*Nyelvismeret és nyelvépítés* 249–271. l.) is eszmekeltő gondolatok használható rendszere. E részegység problémaköreinek fontosságát már címszavainak pusztá felsorolása is érzékelteti. (I. Nyelvünk jelentősége, tanításának irányai, célja. II. A tanítás anyaga. III. A tanítás módszeres alapelvei, és a tanítási óra módszeres felépítése. IV. A helyesírás tanítása. V. Gyakorlati tanítások.)

Módszeres eljárásának alapelveiként leszögezi: 1. A tanítás legyen szemléletes, vagyis a nyelvi jelenségeket gyakorlati úton, mégpedig sok egymáshoz hasonló példák segítségével sajátíttassuk el. 2. A tanítás legyen induktív, azaz a példákban a tanulóknak kell a nyelvi tény felismeriük. Legnagyobb érdeklődésre tarthat számot azon elvi jelentőségű megállapítása, hogy: 3. a tanítás legyen mondattani alapú s ennek értelmében a tárgyalásnak a mondatból kell kiindulnia, de ugyanakkor a mondatépítés célszerűségét is felismeri s végeredményben szintérmértékül a mondatelemző (analitikus) és a mondatépítő (szintetikus) elv változatos alkalmazását ajánlja.

Majd az óra módszeres felépítésének fokozatairól értekezik s elméleti okfejtését 2 gyakorlati tanítással igazolja. (1. Igeragozás a jelentő-mód múlt idejében. 2. A kapcsolatos mondatok.)

Lendületes stílusban megírt módszertani vezérkönyvének olvasása során

eljutottunk gondolatvezetésének tulajdonképpeni zárótételéhez: *a fogalmazás tanításához* (273—295. l.), anyanyelvünk pedagógiájának eme próbakövéhez. Pedagógiai irodalmunk — e viszonylatban — jórészt csak elméleti ízű munkákat termelt s a gyakorlati szempontok megvalósítását is sürgető szerzők pedig belekerültek e részterület útvesztőjébe s nem nyújthatták e módszertani problémáknak szervesen összefüggő, elvszerű tételekből kisarjadó rendszerét. Ez a rész a nevelő fogalmazástanítás és az egyéni stílus megalapozásának kellékeivel foglalkozik s minden mozzanatában a legfelsőbb célképzet felé törekszik: *a tanulót képessé tenni arra, hogy lelki tartalmát akár előszóval, akár írásban önállóan, a nyelvi forma tudatos megválasztásával kifejezze* (273. l.). Fejtegetéseinek igazolására, a modern tanítás-lélektani szakirodalom kitermelte típusokat számos tanulófogalmazvánnyal példázza.

Művének függelékéül tekinthető *a polgári ügyiratok szerkesztésének módszertani alapvetése* (297—303. l.), melynek keretében ismerteti az óra módszeres menetét s megállapításait a kötelezvény tanításával gyakorlatilag is értékesíti.

E módszertani vezérkönyv elsősorban a polg. iskolák szükségleteit célozza, de egyetemes szempontjai révén kiváló segédkezet nyújt a közép- és szakiskolai oktatás szolgálatában is. Fejezeteinek értékállandságát azzal is biztosítja, hogy mindegyik végén bőséges magyar- és németnyelvű irodalmat közöl s ezáltal megkönnyítette részünkre az ellenőrzés és továbbképzés lehetőségét.

Értékelő tevékenységünk végösszegére minden esetben hatást gyakorolnak a viszonyításból eredő észleleteink. E tekintetben a bíráló ama ritkán adódó helyzetbe jut, hogy a hasonló mű munkákkal illetőleg nem talál lényeges egybevetési alapot, mert azok anyanyelvünk pedagógiájának csak egy szűkebb vetületét dolgozták fel s a szerteágazó részterületekből nem teremtek egységes foglalkozásrendszert: miként Szántó Lőrinc.

Eltekintve azonban a mű viszonylagos értékelésétől, az esetleges szempontoktól függetlenített öncélú kritika is csak a legnagyobb elismerésben domborodhat ki. Eredmény-összegezésében pontos feleletet kapunk anyanyelvi oktatásunk minden főkérdésére nézve. Rendszerezésében merőben újszerű s a cselekedtető oktatás, a gyermek öntevékenységének érvényesítéséért írott sorait rokonszenves tárgyszeret és hivatástudat melengeti át. *Műve szakirodalmunknak rendkívül becses nyeresége s szerzőjéről bizvást elmondhatjuk, hogy általa az életrenevelő anyanyelvi oktatás kevésszámú úttörőinek sorába emelkedett.*

Wagner Ferenc.

Dr. Karl János: A földrajz tanítása. Budapest, 1937. 133 oldal. Ára 4.— P. Az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület kiadása.

A Dr. Dékány István szerkesztette „*Pedagógiai szakkönyvek*“ 4. kötete-ként jelent meg ez az igen értékes mű, melynek neves írója komoly elmélyedéssel és a kritikai szemlélődés alaposságával vetíti eléink azokat az elveket és törekvéseket, melyek a földrajztanítás síkjait uralják s azokat a fejlődési stádiumokat, mozgalmakat, melyek e tárgy mai tudományos és módszerbeli szerkezetéhez vezettek.

A könyv elején „A mai földrajz kialakulása” címen szerző összefoglalja mindazt, ami e téren a 18. század második felétől napjainkig történt. Nagy nevekkel, iránytszabó törekvésekkel találkozunk itt. S ha e fáradhatatlan küzdelmet figyelmesen végigkísérjük, becsületes értékeléssel kell elfogadnunk a mai célkitűzéseket és felfogást a tárgyról s azt, mint világító mécsest, követnünk kell a mindennapi — különben elszürkülő — gyakorlati munkánkban. El kell fogadnunk a földrajz alapvető vonásait: a Földnek, gyakrabban a tájnak individuális meglátását; az uralkodó, jellegzetes vonások megfogását és a részeknek az összképben való, szerepükhöz mért értékelését és e szerepekből folyó kapcsolatok méltatását.

A további fejezetekben a földrajztudomány szerkezetéről, tárgyáról, módszeréről olvasunk tömör gondolatokat. A tárgy különleges helyzete *genetikus-, leíró- és törvénytudomány* jellegéből következik s e tekintetben, továbbá, hogy a természet és ember két világát fogja össze, semmi más tárgy nem vetekezhetik vele. Módszere az indukcio és dedukcio egyaránt. Egyéb eljárások mellett szüksége van megfigyelésre, földrajzi szempontból tett kiválasztásra és szabatos fogalmakra. Mindezeket a tárgy tanítása szempontjából is jó megfontolnunk. Az egyetemi és a középiskolai földrajztanítást — más lévén a céljuk, — másképp fogjuk fel, terjedelem, mélység és teljesség szempontjából.

A földrajz nevelőértéke kihat az individuális és szociális nevelés területére; fejleszti a „konkrét földi tér”-ben való tájékozódást, a térszemléletet a „telt tér”-ben, növeli a képzelőtehetséget, foglalkoztatja a memóriát és logikai hajlamokat (oknyomozás); de nagy nevelő értéket jelent a természet és az ember életfonálának összekapcsolásában. Mindezekon kívül hozzájárul az érzelmi világ, az öntudatos cselekvésre kész nemzeti érzés és az egyetemes humanitás neveléséhez. „A földrajz megmutatja, hogy a nép mit művelt”... Minden nép érdemel annyi tiszteletet, amennyi munkával hozzájárult a Föld lakhatóbbá tételéhez.”

A gyermek, akinek földrajzot tanítunk, átalakuló, fejlődő egyéniség s vele szemben alkalmazkodó álláspontot foglalunk el. A műben klasszikus sorokat olvassuk arról, milyen legyen a jó földrajztanár. Legyen tudós, legyen művész, tudást, erkölcsöt adni vágyó. Lelkének uralkodó vonása a pedagógiai érzés, szeretet és rendelkezik nevelő és irányító tehetséggel. Nem hiányzik belőle az előadóképesség, a pedagógiai tapintat, az eszmék tisztelete. Van térszemlélete, pragmatikus és analógikus hajlama. Szemlélete statikus, ha kell dinamikus, a részletkutatásban alapos és a szintetizálásban jártas.

A tananyag kiválasztásában és elrendezésében a szülőföld ismerete az alap. Ez adja a legszükségesebb elemeket és a biztosítékot a földrajzi ismeretek további építéséhez. Tőle azután koncentrikusan távolodunk a haza, majd Európa és a világ tárgyalása felé. A felölelt tájegységek mindig nagyobbodnak, de középpontjuk mindig földrajzi probléma, nem felületes érdekesség. A tanítás módszere felváltva *statikus* és *dinamikus*. Mindkét eljárásra szemléletes példákat olvashatunk.

Az oktatás menetében a merev formalizmussal (formális fokozatok) és a teljes szabadsággal (Fr. Schnass és H. Gaudig) szemben a tervszerűségtől

jellemzett középutat ajánlja. A tanítás alakjában se kössük magunkat merev módokhoz, szabályokhoz, hanem dolgozzunk a tárgy természete szerint és úgy, hogy a munkában a gyermeknek is részt engedhessünk.

Érintve az ismétlés és az összefoglalás kérdését, a mű szemlét tart a rajzolás elvei felett s azt mint a tanítás egyik fontos eszközét, nélkülözhetetlennek tartja. Szemléltetésre és a lelki tevékenységek szélesbítésére a számok és grafikonok is alkalmasak.

Kirándulások nélkül a mai iskola munkája meg nem lehet. Élénkítik az iskolai munkát a könyvek, folyóiratok, az észlelések és kísérletezés.

Szerző a könyv utolsó részében a földrajztanítás segédeszközéről emlékezik meg. Ezek között a tankönyv, — mellyel szemben felállítja a ma megkívánt követelményeket, — nélkülözhetetlen. Mellette legfontosabb a térkép; ez a könyv egymásutánját síkban, egyszerre mutatja be. Önálló ítélet alakítására készlet. Bő és részletes fejtegetést olvasunk a térképről és iskolai felhasználásáról. De ha a térképet eredményesen akarjuk alkalmazni, meg kell tanítani a gyermeket arra, hogy ne a szimbólumokat lássa, hanem rajta keresztül földrajzi teret szemléljen. A térkép realizálására segítenek a dombormű és különböző homokmunkálatok. Egyéb szemléltető eszközök után komoly gondolatokat olvasunk a filmről. Ez az eszköz napjainkban indult el fiatalos lendülettel, nevelő munkára. A könyv ezután még az előadóterem és a szertár berendezésével foglalkozik.

A könyv értékét teljessé teszi az idevágó és legelsősorban számbajelölhető bibliográfiai gondos összeállítása, mely egyebek mellett hasznos útmutatásul szolgál a földrajztanítással foglalkozó kartársaknak.

Dr. Karl János könyve nem hiányozhatik egyetlen magyar földrajztanár asztaláról sem, mert ez a könyv igazi érték, tudományos alapozottságú, széles látókörrrel és szemlélő-, kritikai képességgel megáldott nevelő tollából származik. Tanulmányozásán keresztül sokat vehetünk át azokból a gazdag tapasztalatokból, melyeket szerző érdemekben gazdag, — a polgári iskolai tanárképzést illetőleg is, — komoly pedagógiai munkássága alatt összegyűjtött.

Udvarhelyi Károly

A Tanítás Problémái. Szerkeszti: **Vajthó László.** 16. szám. **Új magyar költők II.** Összeállította: **Makkai László.**

18. szám. **A magyar széppróza története szemelvényekben.** Összeállította: **Baránszky-Jób László.** Budapest; é. n. (1937.) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Makkai László anthológiája a magyar líra legifjabb nemzedékének verseit teszi hozzáférhetővé iskoláink számára is. A vállalkozás nagyon szép és öröndetes dolog, ha valóban szükséglet lenne mögötte, akkor különösen öröndénk, mert ez azt jelentené, hogy iskoláink a legfiatalabb irodalommal is lépést tudnak tartani. Azok a fiatal költők (a legidősebb sincs sokkal túl a. harmincon, a legfiatalabb pedig ép hús), akikkel a kis kötetben találkozzunk, valóban megérdemlik a komolyabb érdeklődést, nemcsak azért, mert mai ifjúságunkat az ifjúság leghitelesebb nyelvén, versekkel fejezik ki, hanem azért is, mert kitűnően tudják mesterségüket. Közvetlen ősök minden-

esetre Babits és Tóth Árpád formaművészete, de ha igazán közeli rokonaikat keresnénk, talán a preromantikus lírához kellene visszamennünk, Dayka Gáborhoz, akit nem véletlenül szeretünk mostanában újra, vagy a fiatal Vörösmartyhoz és Kölcsyhez. A mai fiataloknak is alaphangjuk az elmúlás és ami ezzel összefügg: emlék, álom és halál. Helyenkint egész kísérteties atmoszférája van verseiknek és szerepet kap bennük, ép úgy, mint az új regényben, a csoda. Ezt az utóbbi szót úgy is mondhattuk volna, hogy menekülés a valóság elől, az elől a valóság elől, mely ennek a nemzedéknek csak váratlan és kegyetlen meglepetéseket tudott adni. Talán ezért vibrál valami nehezen meghatározható remegés verseikben, a háborúk és forradalmak közt felnőtt ifjúság sajátos érzékenysége, valami új *mal du siècle*-hangulat, aminek még nem sikerült nevet adni. Radnóti Miklós néhány sora szépen kifejezi ezt a hangulatot, amit egyébként az egész kötet jellemzőjének érezzük:

„Járkálj csak, halálraítélt!
bokrokba szél és macska bútt,
a sötét fák sora eldől
előtted; a rémülettől
fehér és púpos lett az út.“

Makkai László a kötetet biztos ízléssel állította össze és okos tanulmány-nyal ad útmutatást a versek megértéséhez. Az anthológia célkitűzéséből következően, hogy a nemzedék jobbjaianak egyik jellemző hangja elmaradt a kötetből, szerkesztőjét ép ezért csak igazságtalanul róhatnánk meg a hiány miatt. Elégedjünk meg azzal, hogy József Attila, Radnóti Miklós, Jékely Zoltán és Weöres Sándor szép verseit külön is az olvasók figyelmébe ajánljuk.

*

Rég hiányát éreztük egy olyan olvasókönyvnek, amelyik a magyar széppróza legszebb darabját modern csoportosításban mutatná be. Széppróza stílustörténete egyébként is elhanyagolt kutatási terület nálunk. Tulajdonképpen csak egy-két részlettanulmánnyal rendelkezünk, a magyar irodalomtörténetírást a líra mindig jobban érdekelte . . .

Bizonyára a részlettanulmányok hiánya miatt nem sikerült Baránszky Jób Lászlónak kifogástalan könyvet adnia kezünkbe. Bevezetése talán kissé tömören, de mindenesetre jól mond el néhány dolgot, amit a szépprózáról nem árt tudni. Azután a magyar széppróza stílustörténetét adja szemelvényekkel, az egyes korszakokat előbb röviden jellemzi. A korszakfelosztás minden összefoglaló munkának komoly problémája szokott lenni, a kérdés, eddig már két nemzetközi irodalomtudományi kongresszus sokat vitatott anyaga volt. Egy stílustörténeti munkánál mégis adódott volna, hogy a beosztás stílustörténeti elvek szerint történjék. Ezt meg is kezdi, amikor a barokkstilust mutatja be, de a barokk után nem a rokokót veszi fel, (ahol mégis használja ezt a szót, ott teljesen következtlen: így a bájos, elegánsan szellemes Mikes és a nyers, paraszti Dugonics egyformán egy „barokk-rokokó“ nevű stílust képviselnek számára), hanem a következő stílustörténeti korszakot a *regény műfajának meghonosodása* címmel véli jól jellemezni. Ebben a részben azután egyformán elfér a stílustörténeti szempontból még Mikes-előtti állapotokat mutató Haller László barokkos szerkesztése. Kármán szentimentalizmusa, a

Pályám emlékezetének empire tömörsége. És Csokonai prózastílusának, amelyik ebben a korban egyedül gyökerezik a beszélt nyelvben, nem lett volna szabad e részből elmaradnia! A tizenkilencedik század bemutatása még elnagyoltabb, még elmosódóbb. Az eligazodást megkönnyítette volna a biedermeier szempontjának felvévése, akkor nem kellett volna Fáy András *Bélieky-házának* és Jókai *Nepean-szigetének* stílusát egyformán romantikusnak elkeresztelni. Az újabb korszakok stílustörténetére még alig van kialakult terminológia, de azért ezt a kérdést sem lehet ilyen semmitmondó szavakkal elintézni, mint „egyéni stílus“. Az impresszionizmust és expresszionizmust tárgyaló fejezet sikerültebb érdeme, hogy modern íróinkat gazdagon mutatja be. Örültünk, hogy a fiatalokra külön is felhívja a figyelmet, Márai kitűnő prózáját azonban szemelvényekben is bemutattuk volna. Az expresszionizmust és a „tárgyi stílus“-t határozottabban el kellett volna választania, úgy, ahogy bemutatja, csak zavart okozhat. A modern magyar irodalomról szóló részben egyébként néhány egész közepes írot túlértékel.

Altalában úgy látszik, hogy a stílustörténet nem tartozik a szerző erős oldalai közé. A könyvnek egyik fontos hivatása lett volna, hogy ép a gyakran felületesen használt stílustörténeti elnevezéseket világosan, érthetően megmagyarázva közvetítse az iskolák felé, ennek nem tett eleget azzal, hogy leíromtatott ilyen szavakat, mint „barok-rokokó“. El lehetne gondolkozni azon is, hogy a szellemtörténeti műszavaknak az olyan felületes alkalmazása, mint amilyennel ebben az összefoglalásban találkoztunk, nem ad-e könnyű fegyvert azok kezébe, akik — indokolatlanul bár, — ezt a módszert még mindig feleslegesnek találják iskoláinkban?

Jóval harmónikusabb a könyv második része, amelyik a „regény szervezetét“ mutatja be. De tollunk alá kívánczik az a kérdés, hogy vajon a regény ilyen előtérbe helyezése indokolt-e, amikor a magyar szépprózáról van szó, amely legmagasabb csúcsait a novellában érte el? Ahogy Baránszky-Jób a regények szervezetének egyes részeit, a leírást, a párbeszédet, a jellemzést, a korrajzot, a szerkesztést, stb. bemutatja, az mégis nagyon hasznos lehet azoknak, akik a regényről tanítanak. És feltétlenül hasznos munka az egész könyv, mert a magyar széppróza anyagáról eddig még nem volt ilyen összefoglalásunk s a könyv gerincét kitevő szemelvények, a helyenként rosszul felragasztott címké kellenére is, szép, gazdag képet adnak. Tanítanak. Kifogásaink mellett végeredményben hálásak vagyunk a szerzőnek ezért a képért a kezdeményezés nehéz munkája miatt is.

Baróti Dezső dr.

Az Új Könyvek Könyve. 170 író, művész, tudós vallomása olvasmányairól. Összegyűjtötte és bevezetéssel ellátta: **Kőhalmi Béla** Budapest, 1937. Gergely R. kiadása.

Annak, aki szereti a könyveket bizonyára érdekes olvasmánya lesz Kőhalmi Béla ankétja, melyben a legöregebbektől a legfiatalabbakig a magyar irodalmi élet számos képviselője beszél olvasmányairól. Antiintellektuális körünkben különös jelentősége van ezeknek, a legtöbbször mély lírával átszőtt vallomásoknak, azzal, hogy könyvek életalakító hatását mutatják meg.

Nehéz lenne jellemezni azt az irodalmi ízlést, amit a kötet visszatükröz. A magyar írók közül Ady hatása emelkedik ki, utána Arany Jánosé és Jókai Móré következik, ez utóbbi azonban leginkább a gyermekkori olvasmányok között szerepel. A gyermekkor olvasmányai közül sokan emlegetik Benedek Elek kitűnő meséskönyveit és Robinsont is. Meggondolandó, hogy az úgynevezett „ifjúsági írók“ közül senkinek sem említik meg nevét az ankét során. Azoknak, akiknek irodalmat tanítanak, bizonyára sok okulást nyújt majd ez a rokonszenves ankét és talán akadnak olyanok is, akiknek további olvasmányait alakítja. Közhalmi vállalkozását, azonkívül, hogy igen gazdag ízléstörténeti dokumentumot adott kezünkbe, ez a hatása is értékesé teheti.

Baróti Dezső dr.

Udvarhelyi Károly: Földrajzi munkanapló a polgári fiú- és leányiskolák I., II. és III. osztálya számára. 6 füzet. Szerző kiadása. VKM. engedélyének száma: 9466/1937. Eln. Szeged, 1937.

A gyakorló polgári iskola földrajzi szakvezető tanárának fenti címen megjelent új földrajzi segédkönyve betetőzése annak a már széles körben alkalmazott és bevált rajzoltató eljárásnak, melynek példatárát szerző 1933- és 1935-ben (második kiadás) „Mit rajzoljunk a földrajzi órán“ címen közrebocsátotta. Míg e gyűjteményes munkában szerző arra igyekszik útmutatást adni, hogyan kell a rajzolást szakszerűen és eredményesen alkalmazni a tanításban úgy, hogy abban a földrajz és módszerének vezető gondolatai is érvényesüljenek, addig a most megjelent földrajzi munkanaplókban az átlagos szükségletnek megfelelő mértéket törekszik felállítani, kiválasztva a kvalitatíve legjobb és legszükségesebb anyagot. A kiválasztott anyag részben rajzi, másrészt megfigyelésre és gondolkodásra utaló, tevékenységre nevelést előzve, híven a cselekvő iskola szelleméhez. Törekvésében figyelembeveszi a tanár és a gyermek teljesítőkéességét. Mérsékelt és óvatos anyagkiválasztása, továbbá a körvonalak előnyomtatása, valamint a feladatok szövegezése együttesen hivatottak a tanár és a gyermek munkájának könnyítésére, egyszerűsítésére. Ezt látszik igazolni az a szakvélemény, mely az új földrajzi segédkönyvről már kipróbálás alapján hangzott el: „tekintve a megrövidített órákat is, e füzetek rendkívül hasznos szolgálatot tesznek a szaktanárnak, de főleg a gyakorlati oktatás keresztülvihetése és az eredmény biztosítása érdekében.“

A munkanaplók módszere higgadt, kiegyensúlyozott, túlzásoktól mentes, összeállításra céltudatos és alkalmas arra, hogy szerzőnek eddigi ilyenirányú munkásságához simulva, a földrajz tanításának hasznára lehessen.

A munkanaplósorozathoz szerző még egy „Útmutató“ könyvecskét is szerkesztett, melyben ismerteti elgondolásait, közli indokait, ismerteti segédkönyvének feladatait, azok célját és értelmét.

(—)

Békési Gizella: A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérleti vizsgálata. Szeged. 1936. 192 l.

A Herbart-féle pedagógia ellenhatásaként keletkezett újabb neveléstudományi irányok egyike az ú. n. morálpedagógia. Központi gondolata az er-

kölcösösítés; módszere azonban nem egységes. Variánsaiban főszerepet játszik művelői etika-pszichológiai kapcsolatainak különféle felfogása. Így míg egyesek az érzelmi, akarati tényezők kiküszöbölésével az intellektuális képzés területén vetik meg lábukat, addig mások azt hangoztatják, hogy az erkölcsösítés „pusztán” értelmi úton el nem érhető. Ezek a kitűzött célt az érzelmi, akarati élet olyan formájú kibontakoztatásával szolgálják, amely a vallás erőteljes talajából táplálkozik. Ennek az irányznak főképviselője: Foerster Vilmos Frigyes.

Legújabb műve: „Alte und neue Erziehung“, — a jelzett szemszögből mérlegelve a nevelésügyet, — egyre tudatosabbá teszi előttünk a *konkrét pszichológia* fontosságát.

A konkrét pszichológia nem más, mint intuitív és tudományos ön- és emberismeret. Ideális esetben a kettő összeszővődik s egységes képet mutat. Illúzió tehát azt gondolni, hogy csak a filozófiailag képzett elme képes pszichológiai meglátásokra. Hiszen vannak reálítások is, melyeket „csak” tudományos metódussal megismerni nem tudunk. Viszont a lelki törvényszerűségek kulisszái mögé való tekintés nélkül, sem dolgozhatnánk gyümölcsözően.

A konkrét lélektan művelői: a *kísérleti pszichológusok*. Őket pl. az erkölcsi nevelés területén nem az elvont erkölcsi szabályok érdeklik, hanem az egyén erkölcsi fejlődése, továbbá élettapasztalataiból sarjadó elveknek energia-komplexummá való kitermelése.

Ennek a konkrét lélektannak kiváló hajtása *Békési Gizella* értekezése, melynek célja a gyermekkor befejező szakaszának, tehát: 9—13 éves gyermekek erkölcsi felfogásának kísérleti módszerrel való vizsgálata.

A mű kiépítésében a következő négy motívum dominál:

I. A gyermek erkölcsi fejlődése; II. a meglévő erkölcsiségi próbák és vizsgálatok ismertetése; III. ezek kritikája; IV. a szerző kísérleti módszere; kapott eredmények.

Munkája első felében megemlíti azokat az elméleti alapokat, melyeken az egyes lelki jellegzetességek, nem külső megnyilvánulásaikban, hanem belső struktúrájukból kifolyólag magyaráznak. Ez a beállítottság a szerzőnek nagy érdeme, amennyiben vele a modern lélektani törekvések szószólójává lesz.

I. A gyermek erkölcsi fejlődésének folyamán, Boda István általános elgondolásával karöltve, négy állomást különböztet meg:

1. alkalmazkodás, 2. másodlagos tendencia kifejlődésének lehetősége, 3. altruista fordulat, 4. tökéletesedési tendencia.

Kimutatja, hogy ezek mind az egyetemes alaptendenciának, — az önérvényesítésnek, — más kifejeződései, s egyben rávilágít arra is, hogy ezek mennyiben előfeltételei az erkölcsiség kifejlődésének. A szerző a radikáliszmus egyoldalú állásfoglalását kiküszöbölve, lépten-nyomon érzékelteti, hogy: habár a minden emberbe egyformán beoltott erkölcsiségi csírák kifejlődése a jelzett négy determinánstól előre meghatározott úton halad, mégis minden egyes fejlődési fok a négy momentum *kölcsönhatásának* eredője. Mervé szétválasztásuk még az elméletben is majdnem lehetetlen.

1. *Az alkalmazkodás*, mely az emberi élet leglényegesebb folyamata: biológiai és pszichológiai. A biopszichés egység elve értelmében, minden fizi-

kai hatásnak megvan a maga lelki komponense. B. G. a gyermek erkölcsiiségének vizsgálatánál az alkalmazkodás folyamatait, fokozatait úgy mutatja be részleteiben, hogy a tisztán biológiai és lelki alkalmazkodás eseteit mindig a maguk „összeszövődöttségében” tekinti. Világosan példázza egyúttal azt is, hogy milyen *változásokat* mutat a gyermek lelkiéletében az alkalmazkodás. A morál-pedagógiai következtetések milyen hasznos szféráját nyitják meg e lapok előttünk.

2. Az alkalmazkodás kényszeréből és a vele együttjáró értékelésből születik meg a *másodiagos erkölcsi tendencia*. A gyermek értékelése először pusztán az egyén kicsinyes „magaértékelése”, majd „érdekkörébe” kapcsolódó, (egoisztikus-utilisztikus) s csak később, értelmi-érzelmi gazdagodás folytán válik „sokrétűvé”. Mikor a gyermekben a vallás-erkölcsi törvények, vagy általában a szabályok tudatosulnak, akkor már a másodlagos tendencia differenciált formájával állunk szemben. Nemcsak tanulságos, de érdekes is figyelemmel kísérnünk azt a képalkotást, melynek során szerzőnk a lélek apró megnyilvánulásaiából, mint mindmegannyi mozaikszemecskéből megkonstruálja azt a lelki folyamatot, melynek alapján az egoista alkalmazkodásból altruista értékelés származik.

3. A fejlődés újabb szakaszán a gyermek *társas viselkedés* formáit ismerteti szerzőnk. Kiindul a nagy globalitásból, mikor a társas kötélekek tisztán fiziológikus funkcionális közösséget jelentenek; majd az affektív mimetizmuson, a differenciálatlan érzelmi közösségen, a szimpátián, a differenciált racionális szimpátián át, a reális alapokon álló altruizmus felé vezet. Láthatjuk, hogy a gyermek szociális élményei először erősen családi kötöttségűek, s azokat a *kontaktus szükségletből* fakadó szimpátia érzelmek fűtik át. Az altruista fordulat beállta után a családi kapcsolat meglazul, s a gyermek más szociális kapcsolatokat keres, melyben a vezető a reális értelem s az összetartó erő a közös célra való törekvés.

4. Az erkölcsi fejlődés utolsó mozzanata a *tökéletesedési tendencia* hegemóniára való jutása. A tökéletesedési tendencia értékelésen alapuló pszichés vágyódás. B. G. ennek gyökereit az értékek talajába ágyazza, majd felszínre hozza az értékek szubjektív s objektív oldalát s bemutatja, hogy mikép válik képessé a gyermek arra, hogy primitív kellemes érzésein túlemelkedve, az objektív értékeket kövesse s tökéletesedési tendenciájában azok megvalósítására törekedjék. Az erkölcsi törvény, a vallás, itt reális valóságot jelent számára, a külső törvények praktikus tudását, mely bensővé csak a pubertás korában válik.

Békési Gizella könyvének II. nagy fejezete az *erkölcsi tesztek fejlődés történetét* adja. Ezzel nemcsak a rendelkezésére álló vizsgálati anyagot ismerteti, hanem a magyar pszichológiai irodalomban ezirányban fennálló hiányt is pótolja. A tesztek csoportosításában a fejlődés fázisait követi, de mindenütt utal az illető próbának később jelentkező formájára is. A csoportosítás szempontjai: a) erkölcsi *belátást vizsgáló módszerek*. (Definíciós—differenciálás.). b) Erkölcsi *kritikai* érzéket vizsgáló képesztek. (Roth—Fernald.). c) Erkölcsi *viselkedésmód* vizsgálata experimentális módszerrel. (Bizonyos helyzetben való reakció.)

Bemutatja az erkölcsi tesztek legősibb fajtáijuktól kezdve, egész a ma használtakig, melyek már az intelligencia teszektől függetlenül jöttek létre. Itt bepillantást nyerünk mind az amerikai, mind az európai törekvések elgondolások, próbálkozások gazdag inventárába. A növendék lelki *habitusának* megismerése céljából, nemcsak az elszigetelt metódusokat, hanem a „teszt-szériákkal” való vizsgálatot s annak előnyeit is ismerteti szerzőnk. E történeti áttekintésben nem von éles határvonalat az intelligencia-, karakter- és erkölcsi tesztek között. A fennálló különbséget könyvének

III. fejezetében mutatja be, ahol egyúttal azok *kritikáját* is adja. Beleszövi a pszichológiának erkölcsi vizsgálatokra vonatkozó mai álláspontját s azokat a szempontokat, melyek a tesztek elbírálásában s ezzel együtt a kísérlet számára való kiválogatásában vezették. A tesztek *prognosztikus* értékére vonatkozólag megjegyzi, hogy habár az, az erkölcsi vizsgálatok gyakorlati célját teszi, előtte, mégis inkább azon *elméleti cél* lebegett, hogy megállapítsa: mi jellemzi a gyermek és ifjúkor erkölcsi ítéletét, érzületét, milyen tulajdonságokat mutat fel a gyermek erkölcsisége: 9–13 évig, mik az ő erkölcsi motívumai, megértik-e az erkölcsi konfliktusokat, melyek azon befolyásoló tényezők, melyek őket értéktételeikben vezetik, mik az erkölcsi ideáljai, melyeket ők már megértenek és értékelni tudnak, stb.

Fejtegetéseink utolsó láncszemét (IV.) kísérletezése folyamán használt módszerek, a próbák ismertetése, és az *eredmények kianalizálása* teszi. Próbái közt, — hogy csak egyet említsek, — szerepel Hendschel: In tausend Ängsten c. képe, melynek értékelésénél a motivációs kérdésen van a hangsúly, amennyiben ezek orientálnak bennünket a gyermek ítéletét illetőleg. Szerzőnk kitűnő szemelvényekkel, mint mindmegannyi argumentumokkal fűszerezi elemzését, így a legbájosabb gyermekfeleleteket sorakoztatja fel előttünk. Átfogva az eredményeket, megrajzolja a 9–13. évig terjedő gyermek erkölcsiségének képét, indítékainak pedig fejlettségük általános sémájába illeszti.

Az erkölcsi vizsgálatok a külföldön kb. 30–40 éves múltra tekintenek vissza. Éppen ezért értékes munkát végzett Békési Gizella, mikor a magyar pszichológia-irodalmat gyarapította, részben szintetikus tájékoztatásával, részben ezirányú experimentális tevékenységével. Köszönet illeti a szerzőt a pedagógusok részéről is, amennyiben az erkölcsi érzület kísérleti vizsgálata elősegíti a gyermek tökéletesebb megismerését s lehetővé teszi annak lelki struktúrájához alkalmazkodó nevelést.

Bárány Irén dr.

Bárány Irén: A gyermek lényegismeretének fejlődése. Szeged, 1937. 109. lap.

A szerző, mielőtt témájának taglalásába kezdene, vagyis mielőtt beszámolna kísérleteiről s azok eredményeiből leszűrné és összeállítaná a gyermek lényegismeretének fejlődésmenetét, szükségesnek látja két fogalom tisztázását. Első helyen szerepel az intelligencia, melynek meghatározásában a legújabb időkig sem volt a pszichológiában egységes megállapodás. Sorra veszi a jelentősebb pszichológusok (Binet, Bobertag, Stern, Terman, Meumann,

Ziehen, Claparède, Lipmann, Speer mann, Ranschburg, Boda) elméleteit és azokat egymással kritikailag összehasonlítva, eredményként megállapítja azt, hogy a legtöbb elmélkedő oly lelki funkciókkal azonosítja az intelligenciát, melyek annak lényegét nem alkotják. Az újabb pszichológusok közül Boda elméletét fogadja el. Boda az intelligencián (értelmiségen) a tiszta elméleti működést érti, melynek lényegét többféle képesség alkotja. E képességek lehetnek általánosak és speciálisak. Az általános képességek közé tartozik a második magyarázatra szoruló fogalom, a lényegmegragadás képessége. E fogalmat szerzőnk tanulmánya egész folyamán Boda meghatározásában használja. Eszerint: „a lényegmegragadóképesség érzék a dolgok lényegének az egyes dolgokat szükségszerűen „éppen ezzé, vagy azzá“ a dologgá tévő lényeges jellegzetességeknek felfogására.”

A továbbiak folyamán a szerző felhívja a figyelmet a gyermek sajátos gondolkodására, melynek pszichológiai ismerete nélkül e gondolkodásmódot meg nem közelíthetjük. A felnőtt számára homályosnak látszó gyermeki gondolkodásmódot Piaget elméletével világítja meg. A gyermek gondolkodásának alapvető sajátossága az egocentrizmus, mely a tudatosságot meggátolja, a gyermek képtelen a szintézisre, jellemzi gondolkodását a szinkretizmus, nem tud általánosítani, tele van ellentmondásokkal, hiányzik az analógia s gondolkodása *transzduktív*, vagyis a gyermek közvetlen észrevételekkel dolgozik. E szempontoknak nemcsak a kísérletek folyamán, hanem az eredmények kidolgozásában is érvényre kell jutniuk. A feleletek elbírálásánál a gyermeknek kell a középpontban állania, az ő lelki törvényszerűségeivel, egocentrizmusával, általános és speciális fejlődés jellegzetességeivel, vagyis az eredményeket a gyermeklélektan által megállapított tények ismerete alapján kell leszűrni.

Ezután a szerző beszámol a pszichológiában eddig ismeretes kísérletekről, melyek a lényegismeretre vonatkoznak, hogy azok kritikával szemlélve eredményeiből a maga munkakörét és feladatát megállapítsa. E területen csak három pszichológus dolgozott: Binet, Oberer és Müller. E vizsgálatok szerzőnk szerint nem kielégítőek. Binet szélesebb körben vizsgálja ugyan a lényegmegragadást, de figyelmen kívül hagyja annak fejlődési menetét. Oberer és Müller pedig csak igen kis kört, a meghatározó formákat és annak fejlődésmenetét vizsgálták. Szerzőnk célja — mint az eredményekből önként kínálkozik, — a hiányok kiküszöbölése, vagyis a lényegismeret minél több-szempon tús vizsgálata és a fejlődési vonal megrajzolása, fiúk és leányok egymással való összehasonlítása alapján. E vizsgálatok tárgyát ötféle teszt-csoport alkotta: ötszög emlékezetbeli lerajzolása, 10 fogalom meghatározása, 5 fogalompár közötti hasonlóság, különbség, azonosság megállapítása, képsituációk felismerése, elvont jelentésű fogalompár közötti különbség megállapítása. E tesztek gondos kiválogatásáról s a bizonytalan szimptomaértékűnek látszó próbák standardizálásáról is beszámol a szerző. A tesztek értékelésénél igen érdekes újítása az volt, hogy az Oberer-féle kategóriákat módosította olyképen, hogy a kategóriák sorrendje nemcsak minőségi, hanem fokozati különbségeket is felmutat. — Az eredmények táblázatos bemutatása után feleletet keres azokra a kérdésekre, melyek e körből a problémacsoport mai állásánál fogva bennünket legjobban érdekelnek; ú. m. az uralkodó meg-

határozási forma korok szerint, a logikai meghatározás fejlődése, a fogalmi meghatározásban mutatkozó tipikus és egyéni sajátosságok, a tesztek harmadik csoportjának megoldásában hol mutatkozik leginkább, illetőleg legkevésbé a lényeglátás, a képsituációk lényegének felismerése korok szerint, végül a rajzfeladat megoldási módja. Az eredmények kidolgozásában mutatkozó megfigyelések érdekességét növelik azok grafikai ábrázolása. Eredményeit röviden a következőkben foglalhatjuk össze: Mindkét nemnél leggyakrabban a cél-, használat-, tevékenységi mozzanatokon nyugvó meghatározás, melyek az életkor emelkedésével csökkennek s ezzel együttjár a magasabbrendű meghatározási formák érvényrejutása. A valódi logikai meghatározás 6 éves korban csak a legritkább esetben fordul elő, 12 éves korig számuk folytonosan növekszik s a leányoknál a fiúkkal szemben plusz tapasztalható. Tipikus sajátosság mindkét nemnél, hogy konkrét fogalmak meghatározásában az uralkodó cél-, használat-, tevékenység- jegyek felsorolásán kívül, a genetikai és relációs meghatározási forma fordul elő leggyakrabban. Tipikus jegy még, hogy elvont fogalmak meghatározásánál állandó a tautológia. Mint egyéni sajátosságot említi B. az ugyanazon kísérletismemély feleleteiben mutatkozó egyöntetűséget, vagyis a gyermek azonos fajtájú fogalmak meghatározásában ugyanazt a formát alkalmazza. Egyéni jellegzetesség még a „vegyesformák“ alkalmazása, vagyis ugyanabban a feleletben a meghatározások több kategóriája van képviselve. Az azonosság, hasonlóság, különbség megállapításában, az utóbbinál mutatkozik a legnagyobb lényeglátás, e területen a fiúknál tapasztalható plusz. A képsituációk szemléletében lényegmegragadás 6. évben ritkán fordul elő s helyét a viszonyítás foglalja el, mely 9. évtől kezdve háttérbe szorul. Elvont fogalmak összehasonlításánál a lényegmeglátás biztos. — Az eredmények ismertetésében nem térhetünk ki a fejlődés menet szakadozottságának, vagy egyöntetűségének ábrázolására és a nemek között fennálló különbségek bemutatására. B. tanulmányának e része kimerítő s részletekben gazdag s rendkívül szemléletes teszi ezt az eredmények grafikus ábrázolási módja.

B. tanulmánya, mely értékes és nagyterjedelmű vizsgálat eredménye, e problémakörben nem lezárt s befejezett állomást jelent, hanem kiindulópontot, ahol a problémák egész tömegével találkozunk. A szerző maga is felsorol munkája közben a tárggyal kapcsolatos több kérdéscsoportot. E kérdések közül egyik legfontosabb az, vajjon a lényegismeret fejleszthető-e, vagy sem. A szerző a kérdést röviden érintve, megnyugtató választ ad, azonban szükséges volna a probléma teljes és minél szélesebbkörű kidolgozása, melynek didaktikai fontossága nyilvánvaló.

Dr. Békési Gizella.

KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **Iskolareformok egyes államokban.** A Népszövetség védnöksége alatt működő Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (Bureau International d'Education) 1936. évről szóló évkönyve megállapítja, hogy az 52 tagállam között alig van olyan, ahol iskolareformok ne volnának napirenden, ahol ne volna meg az

iskolarendszer teljes átalakítására való lázas törekvés. A legtöbb államban reformálták a tanítóképzést, vagy fölemelték a tanítóképzők évfolyamainak számát, vagy pedagógiai akadémiákra bízák a képzést és a fölvételt érettségi vizsgálathoz kötötték. Sok államban bevették a tantervet a katonai szolgálatra való előkészítést és iparkodtak a tantervet minden fölösleges teherrel megszabadítani, hogy a tanulót a túlterheléstől megkíméljék. A leányiskolákban nagyobb gondot fordítanak a háziasszonyi és anyanevelésre. A folyó tanév elejével a következő államokban történtek nagyobb változások:

a) **Németország.** Mint ma már mindenhol, úgy Németországban is az a törekvés, hogy a középiskolákat egységesítsék. Rust, a Németbirodalom nevelésügyi minisztere a múlt tanév végén kiadott rendeletével az eddigi 10-féle középiskola típust beszüntette és a most folyó tanévtől kezdve már csak két-féle középiskola lesz.

A német középfokú oktatás legáltalánosabb formája az *Oberschule*, ahol a fiúk az első osztálytól kezdve angol nyelvet, a harmadiktól latin nyelvet tanulnak, mint kötelező idegen nyelveket. A felső tagozat egy nyelvi és egy matematikai-természettudományi csoportra oszlik. A nyelvi csoportban egy második modern idegen nyelv választható, míg a matematika-természettudományi csoporton, heti 3 órában megfelelő szakszerű munkaközösség folyik. A leányok Oberschulájában nincsen latin nyelv, ehelyett a leányok női kézimunkát tanulnak. Az angol nyelv itt is az első osztályban kezdődik. A felső tagozat itt is két csoportra oszlik, egy nyelvi és egy háztartási csoportra. A nyelvi csoportban mint második idegen nyelv kötelező a francia nyelv. A háztartási csoport az ú. n. *Frauenschule* főként a jövő háziasszony és anya szükségleteire van tekintettel. Minden városban, ahol középiskola van, legalább egy Oberschulának kell lenni.

A második középiskolai típus a *gimnázium*, ahol a latin nyelv az elsőben kezdődik, a görög nyelv a harmadikban és az angol nyelv a felső tagozatban. Ez az iskola szigorúan a tudományos pályákra készít elő. Leányok részére nincsen gimnázium, a meglévők a folyó tanévtől kezdve osztályonkint fokozatosan megszűnnek, illetőleg átalakulnak Oberschulékká.

A miniszteri rendelet intézkedik, hogy testileg és szellemileg jól fejlett tanulók, fiúk és leányok egyaránt, az elemi iskola harmadik osztályából, sikeres felvételi vizsgálat alapján fölvehetők a középiskolába. A felvételi vizsgát az illető középiskola tanárai, egy elemi iskolai tanító jelenlétében tartják. Egyébként a középiskolákba való föl vétel az elemi iskola IV. osztályának sikeres elvégzéséhez van kötve. A középiskolák, amelyek eddig 9 évfolyamúak voltak, ezután 8 évfolyamúak lesznek, a tanulási idő tehát 1 évvel megrövidül. Tehetséges tanulók már 11 év után, tehát 17 éves korukban eljuthatnak az érettségi vizsgálathoz.

A két középiskolai típus mellett van még az ú. n. *Aufbauschule*, melynek célja szegény, de tehetséges falusi gyermekek részére a középiskola elvégzését megkönnyíteni. Ez a középiskola 6 osztályú és az elemi iskola VI. osztálya után felvételi vizsgálat alapján veszik fel a tanulókat. A középiskola 8 évi anyaga 6 évre van elosztva, az iskola szigorú követelményeivel csak a valóban tehetséges gyermekek tudnak megküzdeni. A hat osztály el-

végzése után a tanulók érettségi vizsgálatot tesznek és az egyetemre is jogosító bizonyítványt nyernek.

Érdekes újítás a tervezett *bizonyítványlapok* bevezetése. Ezek a bizonyítványok 3 rovatot tartalmaznak és pedig: a jellembeli, a testi és szellemi fejlődés osztályozására.

A jellembeli fejlődésnél részletezik a munkaakarást, a rendszeret, az engedelmességet, a bajtársiasságot és a vezetésre való alkalmatosságot. Az osztályozás nem számokkal történik, hanem a jellemre vonatkozó jelzőkkel, pl. magaviselet helyett az engedelmeséget osztályozzák, amivel az iskola új szellemét akarják kifejezni.

A testi nevelésnek nagy fontosságot tulajdonítanak a jellemnevelés szempontjából is. De ezt nem egyedül csak a torna osztályozásával fejezik ki, hanem ebben a rovatban osztályozzák a hajlamot, a testtartást, a tornát, a könnyű atlétikát, a játékot, a bokszt, az úszást, az evezést, a repülést, a céllövészetet és a terepsportot.

A szellemi fejlődés megítélése végett a tantárgyakat öt csoportra osztják, hogy így a tanulók különös tehetségeit megjelölhessék. Így van: művelődéismereti (kulturkundliche), matematikai, természettudományi, idegennyelvi és művészet-kéz ügyességi tárgycsoport. Ez utóbbihoz tartoznak a szépírás, kézimunka és repülőgépmo dellépítés.

(Internationale Paedagogische Information.)

b) Ausztria. A folyó tanév elején életbe lépett az új törvény, mely a tanítóképzést megreformálja. Az eddigi 4 éves képzést 6 évre hosszabbítja meg, de megmarad továbbra is a szemináriumi képzés; nem tértek át a főiskolai tanítóképzésre. A törvény hangoztatja, hogy súlyt helyez arra, hogy a jövő tanítója már 14 éves korban határozza el magát erre a pályára, hogy ebben a korban kezdődjék a tanítói hivatásra való nevelés. Az új törvény fontosabb szakaszai a következők:

1. §. A népiskolai tanítók kiképzése szemináriumokban történik, amelyeknek neve: „*Tanítói Akadémia*”. Feladatuk olyan tanítókról gondoskodni, akik valláserkölcsösen, hazafiasan, szociálisan és nemzethűen éreznek és cselekszenek, akiknek képességük van a fiatalságot ilyen szellemben nevelni. Az akadémiáknak feladata olyan ismereteket nyújtani, amelyek úgy az általános műveltség, valamint a szakszerűség szempontjából is a tanítói hivatásnak megfelel.

2. §. A tanulmányi idő a tanítói akadémián 6 év, amiből az első 4 év főként az általános műveltség megszerzésére fordítandó, de tekintettel a tanítói hivatás szükségleteire. Az utolsó két év pedagógiai és didaktikai ismereteket nyújt, de első sorban hivatásos nevelői személyiségeket alakít.

5. §. Kötelező tárgyak: vallás, a pedagógia általános története és elmélete, a népiskola methodikája, bevezetés a filozófiába, pedagógiai pszichológia iskolai hygiéna, német nyelv, latin nyelv, történet, földrajz, természetrajz, fizika és kémia, matematika és mértani rajz, szabadkézi rajz, szépírás, gyorsírás, kézimunka, zene, torna (belefoglalva a katonai szolgálatot megelőző kiképzés), a nőknél háztartás.

11. §. Az első évfolyamra való fölvétel föltételei: testi alkalmatosság,

kifogástalan erkölcsi magaviselet, hazafias magatartás, a 8-ik iskolai év befejezése után sikeres fölvételi vizsga. Ez a vizsga nemcsak a jelölt elméleti ismereteire terjed ki, hanem első sorban értelmi színvonalát és zenei alkalmatosságát vizsgálja.

A hatodik év befejezése után a jelöltek vizsgálatot tesznek és ennek sikeréhez mérten érettségi és képesítő bizonyítványt nyernek. Ez a bizonyítvány a tanítói hivatás betöltésére képesít, ezenkívül az osztrák egyetemek bölcsészeti fakultására való fölvételre is jogosít.

(Österreichische Bundesgesetzblatt.)

c) **Franciaország.** A közoktatásügyi miniszter előterjesztésére a minisztertanács elfogadta azt a tervezetet, amely az egész francia iskolarendszert hivatva van átalakítani. Eszerint:

Minden tanuló köteles ezentúl a 6 évfolyamú *népiskolát* (enseignement du premier degré) elvégezni. Az iskolakötelezettség 7 éves korban kezdődik és tart 13 éves korig. Tehetséges tanulóknak módot adnak, hogy a népiskolát 5 év alatt elvégezhessek. Az iskola elvégzése után a tanuló végbizonyítványt kap, az ú. n. certificat d'études-t. Ezt a bizonyítványt minden francia gyermeknek meg kell szereznie. Ennek birtokában a gyermek 3 irányban folytathatja tanulmányait:

1. *A felső népiskolában* (enseignement primaire complémentaire), ez az iskola 18 éves korig tart. Az általánosan művelő tanárgyakon kívül a vidék szükséglete szerint megfelelő szakismeretet is nyújt. *Ez az iskola megfelel a mi tervezett 8 osztályú polgári iskoláknak.*

2. *A továbbképző iskolában* (enseignement postscolaire), ennek elméleti és gyakorlati tanfolyamain 14 éves tanulókat gyakorlati pályákra készítenek elő.

3. *A középiskolában* (enseignement du second degré), ezentúl ide is csak a teljes 6 évfolyamú elemi iskola elvégzése után lehet belépni. Érdekes újítás, hogy a középiskola első osztályának próbaosztály jellege van (anné d'orientation). Ennek az évnek a végén a tanártestület megállapítja minden egyes tanuló tehetségét és ez alapon a szülőknek tanácsot ad a gyermek további tanultatására vonatkozólag. Ha a tanuló a próbaév után a középiskolában marad, akkor választhat a középiskola 3 iránya közül: a gimnáziumi (enseignement classique), a reál (enseignement moderne) és a technikai (enseignement technique) irány között. Az átlépést az egyik irányból a másikba külön tanfolyamok könnyítik meg. A gimnázium és a reáliskola 7 évig tart és az ú. n. baccalauréat- (egyetemi fölvételi vizsgálat-)tal végződik. Ez a vizsgálat a mi érettségi vizsgálatunkat helyettesíti.

A tanítóképzés is új rendezést nyer. Ezentúl a tanítók is kötelesek a baccalauratot megszerezni. Utána a jelölt egy éves tanfolyamon sajátítja el a szükséges elméleti és gyakorlati pedagógiai ismereteket. A középiskolai tanárjelölt egyetemi tanulmányai bevégezése után szintén köteles ilyen tanfolyamról bizonyítványt szerezni pedagógiai kiképzéséről.

Ugyancsak most rendelik Franciaországban a *testnevelés kérdését* is. Ezt a kérdést összezavarták a katonai kiképzéssel, így azután a tornaoktatásnak sok ellensége volt és a testnevelést mindeztől nem sikerült az iskolák-

ban általánosan kötelezővé tenni, mert ezt az oktatást mindig azzal vádolták, hogy a katonai nevelés szolgálatában áll.

A francia parlament előtt most van egy törvényjavaslat, amely intézkedik a francia ifjúság testneveléséről. Eszerint minden francia tanuló; bármilyen iskolába járjon is, 6-ik életévétől kezdve 14 éves koráig heti 5 órában elemi testnevelésben részesül, míg 4-ik évétől 18 éves koráig magasabb testnevelést nyer. 18 éven túl a nemzet megkívánhatja minden francia ifjútól, hogy testi képességeit az állam szolgálatába állítsa. A törvény kiemeli, hogy az iskolai testnevelést nem szabad katonai kiképzéssel összezavarni, mert a tanuló testi nevelése az ifjúság tanítóinak feladata, míg a katonai kiképzés a hadsereg kereteinek kötelessége.

A törvényjavaslatnak azonban így is nagy ellenzéke van, a megvalósításnak nagy nehézségek állanak útjába. Általában sokallják a heti 5 órát; hiányzanak megfelelő testnevelők, nincsenek elegendő torna- és játékhelyek; nehézséget okoz a tanterv, amelyet úgy kellene módosítani, hogy a heti 5 testnevelési óra túlterhelést ne okozzon.

Ezzel a törvényjavaslattal kapcsolatban egy másik javaslat kötelezővé teszi az orvosi vizsgálatot minden fokú iskolában. Gondoskodik róla, hogy az egyetemek orvosi fakultásain az iskolaorvosi teendők elvégzésére képes orvosokat neveljenek, akiknek egyúttal feladatuk lesz az iskolai testnevelést orvosi szempontból ellenőrizni.

Egyes iskolákban már folynak a javaslatnak megfelelő kísérletek és az itt szerzett tapasztalatok módot adnak majd arra, hogy a reformot biztos alapon valósíthassák meg.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung.)

d) **A Cseh-Szlovák Köztársaság.** A háború után alakult köztársaság az Ausztriától elcsatolt Csehszlovákia, Morvaországban és Sziléziában, továbbá a Magyarországtól elcsatolt Felvidéken és Ruténföldön más-más iskolaviszonyokat talált. Az átszervezésnél nagyjából a régi osztrák rendszert tartották fenn és pedig:

1. az általános népiskolát minden gyermek részére 6-tól 14 éves korig;

2. nagyobb községekben a 3 osztályú polgári iskolát, ami megfelelt az elemi iskola VI., VII., és VIII. osztályának, azok részére, akik az elemi iskolánál magasabb műveltséget akarnak szerezni. A polgári iskolák tekintettel vannak az ipar, a mezőgazdaság és kereskedelem szükségleteire és előkészítenek azon középfokú szakiskolákra, amelyek nem kívánnak kifejezetten középiskolai végzettséget;

3. A négy éves tanítóképzést.

Ezen a rendszeren először az 1923-iki ú. n. kis iskolatörvény módosított és pedig:

1. Ugy az elemi, mint a polgári iskolába kötelező tantárgyként bevitték az államismerettel kapcsolatos állampolgári neveléstant. Ez magában foglalja a Cseh-Szlovák állam gazdasági, politikai és kulturális berendezésének és viszonyainak, nemkülönben a polgári jogoknak és kötelességeknek ismertetését.

2. Lehetővé tették, hogy a szülők, vagy helyetteseik kívánságára a tanulót fölmenthessék a hittan tanulása alól. A felekezeten kívüli szülők gyermekei

iskolaügyi hatóság, illetőleg az illetékes kerületi tanfelügyelő fölmentheti, ha ezt a szülők, vagy helyetteseik írásban kérik.

3. Az osztályok legmagasabb létszámát az addigi 80-ról leszállítottak 60-ra.

nem kötelesek a hittantanításon részt venni. Más felekezeti tanulókat a járási

4. A tanítók és tanítónők fiúkat és leányokat minden fokú és nemű elemi és polgári iskolában taníthatnak, arra azonban a hatóságnak kell ügyelni, hogy az összes állások fele tanítókkal, fele pedig tanítónőkkel töltesse be. Az iskola vezetése fiúiskolákban a férfi-, leányiskolákban a nőtanítót illeti. Vegyes iskolákban a vezetői állás pályázat útján töltendő be.

5. A 8 évi iskolakötelezettséget szigorúan megkövetelik, ez alól semmiféle kivételt nem tesznek, könnyítést nem engedélyeznek.

Az iskolai hatóságok ugyanazok maradtak, mint aminek a régi Ausztriában voltak. A főfelügyeletet a prágai és brünni tartományi iskolatanács gyakorolja. Ezeknek külön cseh és külön német ügyosztályuk van. Szlovenszkon és Ruténföldön a főfelügyeletet a pozsonyi iskolatanács gyakorolja. Újabb alakulatok a kerületi iskolaválasztmányok és helyi iskolatanácsok. Ezek egyharmadrészben a tanítóságból, kétharmadrészben a lakosságból alakulnak. A kerületi iskolaválasztmány élén a kerület politikai főnöke áll, akinek joga kiegészítő tanítókat alkalmazni, de a tanítók véglegesítése a tartományi iskolatanács hatáskörébe tartozik, ahova az erre vonatkozó előterjesztést a kerületi iskolaválasztmány eszközli. A helyi iskolatanács gondoskodik az iskolaépület rendbentartásáról, valamint az iskola dologi szükségleteinek beszerzéséről.

Tanulmányi felügyelők a kerületi tanfelügyelő és a tartományi felügyelő. Kerületi tanfelügyelőkké legalább 15 évet szolgált tanítókat neveznek ki, akik előbb egy vizsgát sikerrel kiállottak. A vizsga áll: egy házi írásbeli dolgozattól a népiskola módszere köréből, egy zárthelyi dolgozattól a tanfelügyelői hivatal vezetése köréből és végül szóbeli vizsgálatból az államnyelvből, az iskolai örvények ismeretéből és a népiskola gyakorlatából. Ezek a felügyelők nincsenek állásukban véglegesítve, tanítói állásukról csak szabadsággalva vannak, oda bármikor visszahelyezhetők. Tanítói fizetésükön kívül, megbízásuk tartama alatt utazási pótlékot kapnak. A tartományi felügyelőket középiskolái, vagy tanítóképző intézeti tanárokból nevezik ki véglegesen és szolgálati idejük szerint tanügyi tanácsosi, tanügyi főtanácsosi, vagy kormánytanácsosi címet viselnek.

Az elemi iskolák tantervét 1933-ban adták ki. Alapgondolata a köztársasági polgárnak demokratikus szellemben való nevelése. A tanterv az iskolának szánt ezt a feladatát ki is fejezi. A módszerre vonatkozólag mindenütt a munkaiskola elveit hangoztatja. Nem kötelező tárgyak lehetnek egy második nyelv és pedig, ahol a cseh-szlovák nyelv (?) a tannyelv, ott ez a nyelv, cseh-szlovák iskolákban a német, orosz, vagy magyar nyelv. Ezenkívül mezőgazdaság, zene, gyors- és gépirás, Ezek tanítására a tanítónak külön képeztést kell szereznie.

A polgári iskolák, főként a tanítóképzők, kereskedelmi akadémiák, ipariskolák és más hasonló középfokú szakiskolákba készítenek elő. Mivel azonban az ezekben való főlvetel a 15-ik életévhez van kötve, a 3 éves polgári

iskolát pedig 14 éves korukban fejezik be a tanulók, a két iskolafaj között egy évi ürt keletkezik. Ezt az ürt úgy hídalták át, hogy a polgári iskolákhoz egy befejező osztályt csatoltak. A polgári iskolák tehát törvényesen 3 osztályúak, a gyakorlatban azonban 4 osztályúak.

A középiskolába való átlépést nagyon megkönnyítik, amivel az egységes középiskolára való törekvést segítik elő. Különösen azoknak könnyű az átlépés, akiket a polgári iskola tantestülete a középiskolában való továbbtanulásra „kiválóan alkalmasnak” minősít.

A polgári iskola tanterve 1932-ben kelt és lehetővé teszi, hogy a helyi viszonyok figyelembevételével bővített tantervvel is taníthassanak. Ez a bővítés történhetik szükség szerint a számtannál, mértani és szabadkézi rajznál, természetrajznál, természettannál és háztartástannál. A bővítés tekintettel van az ipar, kereskedelem és mezőgazdaság szükségleteire. Olyan iskolánál, ahol párhuzamos I. osztály van, a tanulókat tehetség szerint lehet szétválasztani és a tanterv lehetővé teszi, hogy a gyengébb osztályban csökkentett tantervet alkalmazzanak.

A polgári iskola tanterve a következő:

Hittan	2	2	2
Tanítási nyelv	5	5	4
Második nyelv	3	3	3
Állampolgári nevelés	1	1	1
Földrajz és történelem	3	3	3
Természetrajz és természettan	3	3	4
Számtan és könyvviteltan	4	4	4 (3)
Mértan és mértani rajz	1	2 (1)	3 (2)
Szabadkézi rajz	3 (2)	3 (2)	3 (2)
Szépírási	1	—	—
Kézimunka (háztartástan)	1 (3)	1 (4)	1 (5)
Testnevelés	2	2	2
Összesen:	30 (31)	30 (31)	30 (32)

A zárójelben a leányiskolák eltérése van.

A második nyelv itt is lehet német, orosz, vagy magyar, ha a tanítási nyelv a cseh, egyébként a cseh nyelv.

Fakultatív tárgyakként taníthatók: francia, angol, valamely szláv nyelv, vagy latin nyelv, de csak a III. osztálytól kezdve. A latin és francia heti 5 órában, a többi nyelv heti 4 órában. Az utasítás intézkedik, hogy aki valamely nyelvet tanul, az hetenkint 1 órával kevesebbet tanul a szabadkézi és mértani rajzból és nem vesz részt a kézimunka órán. Leányok, ha még egy nyelvet tanulnak, akkor 3 órával kevesebbet kézimunkáznak.

A polgári iskola látogatottsága az összeomlás óta állandóan emelkedik. Míg 1910-ben Csehszországban a tankötelesek 9.5%-a, Morvaországban 6.5%-a járt a polgári iskolába, addig a háború után ez a szám évről-évre emelkedett és az 1935/36. tanévben Csehszországban a tankötelesek 26%-a, Morva-Sziléziában 24%-a, Szlovákiában 10%-a járt polgári iskolába.

A polgári iskolába való fölvételt a közoktatásügyi miniszter a folyó tanévtől kezdve újra szabályozta. Eszerint a polgári iskola I. osztályába olyan

tanulók vehetők fel, akik az elemi iskola V. osztályát végezték kellő eredménnyel és akiket az elemi iskola a polgári iskolai tanulmányok folytatására alkalmásnak tart. Akinek a tanítási nyelvből, vagy a számtanból elégséges jegye van, az csak sikeres fölvételi vizsgálat után vehető fel.

(Die Deutsche Schule.)

e) Japán. A japán iskolának általában nagy baja, hogy a gyermek emlékező tehetségét megerőlteti. A Japánban használt kínai írásmód elsajátítása az emlékező tehetség nagy teljesítménye. A követelt írásjelek száma legalább 1500, tényleg a legtöbb tanuló nehezen tanul meg 1000-et, ami alig elég arra, hogy egy napilapot olvashasson, habár a napilapok, hogy minél szélesebb olvasókört biztosíthassanak maguknak, iparkodnak minél kevesebb írásjellel megoldani feladatukat, de így is használnak kb. 2000 jelet. Egy művelt japán 4–6000 írásjelet ismer.

Hachisaburo Hirao közoktatásügyi miniszter reformtervei oda irányulnak, hogy ezen a megterhelésen könnyítsen. Japánban a tankötelezettség 6-tól 12 éves korig tartott, ezt az új rendelet kitolta a 14 éves korig, aminek nemcsak pedagógiai, de szociális és főként gazdasági jelentősége is van. Pedagógiai célja, hogy az emlékezőtehetség megterhelését előidéző ismeret elsajátítását hosszabb időre szétosszák és így csekélyebb szellemi megterhelés mellett is nagyobb eredményt várnak. De ezzel az intézkedéssel az emelkedő munkanélküliséget is csökkenteni akarták azáltal, hogy a gyermeket minél tovább távol tartják a munkapiactól. De az a törekvés is indokolja az intézkedést, hogy a leányokat ne szolgáltatassák ki korán a szülők rendelkezésének, különösen a szegényebb néposztály leányai az iskolák elhagyása után gazdasági tárgyai a szülőknek.

Mind szélesebb körben terjed egyébként a kívánság, hogy a kínai írásmódot megváltoztassák, de ennek ellentáll a tradíciókhoz való ragaszkodás, habár mind többen belátják, hogy a kínai írásjelek betanítása nem elemi iskolába való anyag.

A túlterhelés problémájához tartoznak a Japánban szokásos vizsgálatok is. A népiskola és középiskola között, valamint a középiskola és főiskolák között vizsgálatok vannak, amelyeken olyan követelményekkel lépnek fel, hogy az ezekre való előkészület hosszabb időn át napi 10–15 órai tanulást követel. Ez a túlterhelés az egészség teljes leromlására, idegösszeroppanásokra, nem ritkán öngyilkosságokra vezet. Ezek leküzdésére sok javaslat van. Egyesek a középiskolák szaporítását kívánják, mert azt állítják, hogy azért olyan magasak a fölvételi vizsga-követelmények, mert kevés az iskola a jelentkezőkhöz képest. Nem ritkán ötször annyi a jelentkező, mint amennyit fölvehetnek. Mások érdekesebb tankönyveket kívánnak a tanulók részére. Végre vannak, akik szigorú büntetést kívánnak az olyan tanító részére, aki túlterheli a gyermeket.

Japánnak 45.000 elemi iskolája van, melyekben 14 millió gyermek tanul, egy tanítóra átlag 42 gyermek jut. Van 46 egyeteme, melyeket közel 70.000 hallgató látogat. Legtöbben vannak a jogi pályán.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung)

f) Törökország. Az ú. n. ifjútörök fölkelésig, 1909-ig Törökországban egy-

általában nem volt leányiskola. Az 1918-iki összeomlás után kezdték meg a modern iskolarendszer kiépítését és a főiskolák megnyitását a leányok előtt. Ma fiúk és leányok együtt járnak a koedukációs iskolákba. 1928-ban megnyílt egy teljesen modern leánynevelő intézet, az „Ismet-Inoni“ intézet. Ebben az intézetben 400 leány tanul, akik itt két irányú kiképzést nyerhetnek. 1. Az általános műveltséget adó irány, ahol földrajzot, történelmet, matematikát, fizikát, kémiát, természetrajzot, idegen nyelvet, gazdaságtant, egészségtant tanulnak. 2. A szakszerű ismereteket nyújtó irányúban vagy háztartástant, főzést, mosást, varrást, gyermekápolást tanulnak, vagy ruhavarrást, kalapkészítést, virág- és főzeléktermesztést. A tanulók munkáiból évenként kiállítást rendeznek.

1923-ban 50.000 leány járt az elemi iskolákba, 1936-ban már több mint 200.000. A középiskolákban járt 1923-ban 800 leány, ma több mint 20.000. A főiskolákra járt 1923-ban 300 leány, ma 1000-nél több.

(Internationale Pädagogische Information.)

2. Az érettségi vizsgálatok eredménye Romániában. A „Dimineata“ című bukaresti lap közli a román érettségi vizsgálatok múlt évi eredményeit. Eszerint az érettségi vizsgálatok eredménye az utolsó pár év folyamán teljesen leromlott. Míg 1923-ban az érettségi vizsgálatra jelentkezők 74,9%-a tette le eredménnyel a vizsgát, addig ez a szám 1935-ben 32,5%-ra csökkent és a múlt tanévben is csak 48,5%-ra emelkedett. A főiskolai tanárok, a jelzett cikkben Jorga Miklós egyetemi tanár jelenti ki, hogy még ilyen szigorú osztályozás mellett is, az egyetemre jelentkező ifjak előképzettsége a legalsóbb mértéket sem üti meg. A „Curentul“ című újságban a bukaresti közgazdasági egyetem egyik tanára, aki a legutóbb ezen az egyetemen megtartott fölvételi vizsgálatnak bizottsági tagja volt, közli, hogy az egyetemre fölvettek 102 új hallgatót, akik valamennyien a kereskedelmi középiskolát végezték. A jelentkezők nagyobb része nem ismerte a métermérték rendszert, sokan közülök nem tudták a km és m, a hektár és négyzetméter, a kg és tonna közötti váltószámot. Akárhány volt olyan, aki a négy alapműveletben sem volt teljesen biztos. A jelentkezők között egysem volt, aki a kamatot 90 napra ki tudta volna számítani. A jelentkezők közül két vizsgázó üresen adta be az íveket, tehát a nagyon egyszerű vizsgakérdésekhez hozzáfogni sem tudtak. Tutuc, a közgazdasági egyetem tanára a cikkhez megjegyzi, hogy a fölvetett 102 hallgatót kivétel nélkül megbuktatta volna a középiskola első osztályában.

A középiskolák eredményeinek ez a feltűnő lecsökkenése összeesik a jobboldali szélsőségeknek azon agitációjával, amely a román ifjúságnak megígéri, hogy az összes hivatalokból, sőt a magánvállalatokból is, kiszorítják a kisebbségeket. Ez az agitáció az éretlen diákság közé is bevitte a maga felelősségnélküli ígéreteit és így nem csoda, ha ezek azt hiszik, hogy könnyen, minden tanulás és munka nélkül is elérhetik céljukat. Ennek a következménye az az általános tapasztalat, hogy a fiatalság tanulási kedve teljesen lehanyatlott.

(Pester Lloyd július 31-iki száma.)

3. Gyermekek mozilátogatása. Ujabb miniszteri rendelet Belgiumban teljesen megtiltja a 16 éven aluli gyermekeknek a nyilvános mozik látogatását.

— Dániában csak a cenzurán átment filmek látogatását engedik meg a 16 éven aluli gyermekeknek. — Angliában a megcenzurált filmeket is csak a szülők kíséretében nézhetik meg a 16 éven aluliak. — Japánban külön bizottság határozza meg, hogy mely filmekhez engedhetők a fiatal gyermekek. — Romániában csak az iskola egyenruhájában mehetnek gyermekek a moziba. —, Törökországban 12, Portugáliában 10 éven aluli gyermekeknek általában tilos a mozi látogatása.

4. Falusi tanítók képzése. A bolgár közoktatásügyi miniszter Dupnica faluban állított egy tanítóképzőt azzal a céllal, hogy a faluban alkalmazott tanítóknak alkalmat adjon, hogy már tanulási idejük alatt beleéljék magukat a jövő működési helyük életlehetőségeibe. Gyakorlati földmunkával az eddigi tisztán értelmi kiképzést is csökkenteni akarja és kívánatosnak tartja, hogy a falusi tanító teljesen otthonos legyen a falusi lakosság minden munkájában.

5. Iskolavonatok Canadában. Canadában, ahol 1 km²-re 1 lakos esik, nagyon nehéz arról gondoskodni, hogy minden gyermek iskolába juthasson. Ezért iskolai vonatokat rendeztek be, amelyek kellő tanítói személyzettel ellátva, előre megállapított terv szerint jelennek meg olyan területeken, ahol nincsen iskola. A vidék minden 6—18 éves gyermeke pár napig oktatásban részesül, azután a vonat megy más területre, hogy pár hét múlva ismét visszatérjen pár napra. Az időközben a rádiótanítás tölti ki. Ahol az iskolavonatot 15 gyermek látogatja, ott állandó iskolát létesítenek.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE

A **Magyar Paedagógia** 7—8. számában Cser János, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában folyó „Ujabb magyar értelmességvizsgálatok”-at. Először ismerteti az értelmességvizsgálatok történelmi kialakulását és fejlődését a külföldön, majd röviden vázolja a magyar helyzetképet. Ezután ismerteti a lélektani laboratórium által vizsgált gyermekek számát, iskolafajonként való megoszlását. A vizsgálatok amerikai minta szerint próbafüzetekben történtek. E próbafüzetek fontosabb lapjai a szabad asszociációs, a számsorkiegészítési próba, az idegen szavak megjegyzésének próbája, mechanikai érzék, viszonyító érzék, szavak ellentétének próbája, a figyelem vizsgálatára a szimbolumpróba, szövegkiegészítő, kockarakás-próba, a Ranschburg—Nagy László-féle szópárpróba és a Révész—Nagy László-féle számolósos figyelempróba. Cser mindezeket röviden ismerteti. Ezek után az eredmények alapján grafikonokat közöl, azokat értelmezi. A népiskola V—VIII., a polgári és középiskolák I—IV. osztályainak összehasonlító grafikonja igazolja az értelmi szelekciót: legjobb képességet mutatnak a középiskolások, leggyengébbet a népiskolások, mind a fiúknál, mind a lányoknál. A kísérletek formai szempontból a vizsgálatok és feldolgozásuk tökéletesedését eredményezték, tartalmi szempontból képet nyújtott a magyar tanulók értelmi színvonaláról. E vizsgálatok alapot nyújthatnak a sokat emlegetett szelekciónak is.

Nemesné Müller Mária: „*A cheltenhami új nevelési kongresszus tanulságait*“ ismerteti tanulmányában. Az új nevelés eszméje lassabban terjed, mint várták volna, pedig irányelvei és az eljárások helyesek. Erre bizonyítékot szolgáltat Dánia és Anglia. Aggasztó tünet azonban, hogy az új iskola legnagyobb megbecsülői és az elvek legerősebb követői a japánok, kínaiak, négerek. Ez intelem Európa számára. Majd részletesebben ismerteti Kolumbia rohamos fejlődését a nevelésügy terén, amelyet a nálunk is járt Nieto Caballero, a tudós és politikus indított meg és fejlesztett tovább. Segítségére volt ebben Decroly is, személyes megjelenésével.

A folyóirat irodalom rovata a szokott kiváló könyvismertetések és értékelések sorozata.

A Jövő Útjain f. évi 5. számának cikkei: *Ligeti Boriska* tanulmánya: *A boldog ember lélektana* címmel. Boldog az, aki annak érzi magát, nem akit annak tartanak; teljesen szubjektív érzés. A boldogság érzését akadályozó körülmények: súlyos betegség, tartós testi fájdalmak, elsőrendű életszükségletek hiánya, fizikai és szellemi rabság. Lelkünk alaptónusa velünk született. De nevelés és önnevelés által irányítható. A munkát, a foglalkozást hivatásérzettel kell végezni, nem csupán kenyérkeresetnek tekinteni. Feltétlenül szükséges a boldogság érzéséhez a vallásos hit. A boldogság egyik akadálya az önzés. Vizsgálja azután a boldog házasság és a boldog nő feltételeit. *S. Kis Terézia* konkrét eseteken ismerteti a tanyai magyar gyermekek szociális helyzetét és ilyen körülmények között lefolyt nevelő munkájának egyes megragadó képeit. Öröm olvasni záró sorait: „Sok nehézség, sok küzdelem, sok önmegtágadás, fáradtság, a tanyai kis magyarok nevelése, de mert nehéz, az eredmény annál boldogítóbb.“ *H. Révész Margit: A jellemfejlődés útjáról* írt. Elemzi a jellem kialakulásának fázisait, a fejlődés zavarait, a jellemfejlesztő eljárások irányait. *Dénes Magda A teszt módszer határai* cím alatt rámutat a tesztek néhány hibájára. A lelki kutató közvetlen megfigyelésből induljon ki, s a teszt eredményét ehhez mérje, mert hiszen a teszt egyoldalú, mesterkelt körülmények közé helyezett egyének vizsgálata. A teszt-eljárást kizárólagosan használni hiba. *Nyilas Vera* cikke a *Cselekvés és intelligencia* összefüggésére mutat rá. Innen ered a „cselekvő iskola“, a „munkaiskola“ azon törekvése, hogy az ismereteket nem mechanikusan, hanem a gyermek cselekvő munkája útján akarják megszereztetni. Piaget egy lélektani kísérletét ismertetve, arra az eredményre jut, hogy a nevelő feladata a gyermek aktivitásának felébresztése és irányítása, továbbá a motorikusan kialakult ismeret megfogalmaztatása, tudatossá tétele. *Sz. Weress Jolán* az Erdélyben fiatalon meghalt Balázs Ferenc munkásságát méltatja, amely munkásság a Vidékfejlesztő Szövetkezetben él tovább. Végül a folyóirat közli egy bécsi anya beszámolóját ma 17 éves fiának lelki fejlődéséről. Érdekes megfigyelní, miként lesz a gyermek vad és durva, s egyik tanárának okos, nevelő eljárásával miként alakul át békés és szolgálatkész ifjúvá.

Nevelésügyi Szemle f. évi június–szeptemberi számának első cikke: *A fiúk és leányok nevelésének eltérése a középiskolában, Zibolen Endrétől.* A nőnevelés célja mindenkor az volt, hogy jó háziasszonyok és jó anyák

legyenek a leányokból. Ez volt régebben egyszersmind a női élethivatás is. A leromlott gazdasági viszonyok azonban a nőt is kereső élethivatásra szorították s így a nevelésben két cél merült fel: szem előtt tartani a nő eredeti hivatását a családban, és önálló életpályákra nevelni. A női függetlenség és önállóság, amelyet gazdasági okokon kívül a kor gondolkodásának változása is magával hozott, átalakította a leányok iskolai nevelését is. Mind több leány lépett a középiskolába, úgy hogy népesebb helyeken indokolttá vált külön leányközépiskolák felállítása. Mintán középiskolai törvényünk fiú- és leányközépiskolákat nem különböztet meg, amikor a középiskola célját megjelöli, ezek a célkitűzések kötelezőek a leányközépiskolákra is. E hármas célkitűzés: vallásos alapon álló erkölcsös polgár nevelése, általános műveltség nyújtása, egyetemre és főiskolákra való előkészítés. Egyik célkitűzés sem teszi azonban lehetetlenné, hogy a nő alaphivatását figyelmen kívül kelljen hagyni. Ismerve a női lélek fejlődési fokainak a férfiétől eltérő sajátosságait, meg van a mód arra, hogy a középiskola hármas célja elérhető legyen a női lélek sajátosságainak és szükségleteinek megfelelő módon. Erre tekintettel is kell lenni az anyag kiválasztásában, a módszerben és a nevelői eljárásban. Zibolen Endre cikkében ezekre ad konkrét tanácsokat.

Szombatfalvy György sokszor tárgyalt dologról értekezik „*A polgári iskola reformjához*” c. cikkében. Szerinte legyen a polgári iskola 3 osztályú, a hatodik elemi után, 12-től 15 éves korig. Megállapítja, hogy „iskolarendszerünk szerencsétlen módon még ma is tíz éves korban kívánja eldönteni, hogy ki szerezzon az elemi fokot meghaladó általános műveltséget”, de ezt csak a polgári iskolával kapcsolatban találja szerencsétlennek. Persze, olyan indító okokat sorol fel, amelyek arra mutatnak, hogy a középiskolát is 6 évre kell devalváltni, 12-től 18 éves korig. A polgári iskolának engedélyezett 15 éves befejező kort a pubertás lezajlásával indokolja. Cikke végén megnyugtató, hogy a polgári iskolai tanárok azért nem vesztik el kenyerüket. A polgári iskolai tanárság azonban nem kenyere-féltésből, nem indokolatlanul fölfelé törő ambícióból keresi a polgári iskola reformjának útjait, hanem egyedül a nemzet életérdekeit tartja szem előtt.

Zentai Károly tanulmánya „*A népiskolai tanító és a figyelem lélektana*” címen főleg Várkonyi Hildebrand neveléslélektani kutatásait ismerteti. A címből a „népiskolai” jelzőt nyugodtan elhagyhatjuk, mert amit a figyelem természetéről mond és amit eredményül megállapít, azt minden tanítással foglalkozónak ismernie és tudnia kell. A figyelem lélektani meghatározása után foglalkozik a figyelem terjedelmével, megosztottságával, élességével és pontosságával, majd a fáradékonyság, a figyelem-oszcilláció és időtartammal. Tanulmányának további pontjai a figyelem alkalmazkodása, különböző formái, fejlődése, a figyelmetlenség okai és a figyelem nevelésének céljai, eszközei. Végül Várkonyi H. négy, e területre vonatkozó, még vizsgálándó problémájára hívja fel a figyelmet: 1. milyen tanítási mód ébreszt figyelmet, 2. a magyar gyermekre melyek a figyelem külső kellékei, 3. milyen összefüggés van figyelem és tehetség között, 4. milyen az egyes osztályok tulajdonsága a figyelem szempontjából és mik az okai egyes tárgyakkal szemben megnyilatkozó érdeklődésének.

Forgách Géza megkülönböztet játékfilmet, oktatófilmet és tanítófilmet. Vizsgálja ezek lelki hatásait, a tanítófilm lélektani kellekeit. A tanítófilmeket két csoportba osztja: 1. alkalmazott, vagy szerelt filmek és 2. saját gyártású, vagy eredeti filmek. *Nagy Miklós* a vetítés olyan apró problémáiról szól, amelyek mégis alkalmasak a filmoktatás akadályozására. Ilyen pl. az iskola kiadásai egy-egy filmmel kapcsolatban, amely filmenként több mint egy pengőre rúg (körülbelül 1.60 P). De ilyen kérdés annak a tanárnak munkatöbblete is, aki megbízott a gép karbantartásával, vagy azt legtöbbször használja (földrajztanár). Vagy mindenki értsen a gép kezeléséhez, s az ne terheljen egy tanárt, vagy ha egyet terhel (mert a felelősség szétosztása a gyakorlatban a filmezés esődjével fenyeget), az illető tanár elfoglaltságába beszámíttassék. A syllabusok egy-két példányban való megküldése sem segíti elő a filmek használatba vételét, hanem tárgyanként szétválasztva kellene elkészíteni, minden szaktanár részére külön.

Hajós Elemér „Csodagyerekek“ címen közli tanulmányának első részét. A kérdés vizsgálatára a következő pontokat tűzi ki: 1. általánosan megnyilvánuló tehetségláz, 2. a szülők hiúsága, 3. a szülők kapzsi önzése, 4. a családi élet válsága, 5. a szülők tájékozatlan elfoglaltsága, 6. a gazdasági válság.

Iskola és Egészség 1937. évi 4. számában *Schmidt Ferenc* az egyéniség kialakulásában szereplő környezeti tényezőket veszi számba azok hatásaira való rámutatással. A születés utáni környezeti tényezők érvényesülését három körülmény határozza meg előre: az életkor, a nem és a testi állapot. Általános környezeti tényezők a korszellem, a vallás, a nemzet, a lakóhely és a világesemények. Részlegeseek a természet (táj, talaj, növény- és állatvilág), az embertársak (idegen, barát, rokon, család). *Eöry László* a fokozott vitaminnyújtás pécsi kísérleteit dolgozza fel tanulmányában. 20—20 tanuló kísérleti táblázatait közli, akiknek vitamintáplálása a következőképen oszlott meg: 1. Ovomaltinos tej, 2. Ovomaltin tej nélkül, 3. csak tej, 4. a „Jólé“-gyár által készített gyümölcslé, 5. csukamájolaj. Megállapításai: súlygyarapodás szempontjából az Ovomaltin és csukamájolaj, a növekedésre legjobb hatású a „Jólé“. *Plenczner Sándor* ismerteti a budapesti szív- és sportszakorvosi Intézet múlt tanévi munkáját. *Joós Ilona* az oltások után mutatkozó zavarokról tájékoztat. A használatos védőoltó-anyagok nem szérumok, tehát szérumbetegségről nem lehet ilyen esetekben beszélni. Az oltási reakció individuális jellegű. Fiatalabb egyéneknél ritkább és enyhébb lefolyású. *Zemp'ényi Imre* két kisebb cikke a serdülőkori onaniáról és népünk serdülő ifjúságának neveléséről szól. Két, szülői értekezleten elhangzott előadást közölnek *Strausz Tibor* és *Elekes György*. Az első: a gyermeki lélek gondozása. Legyen a szülő gyermekéhez őszinte, türelmes, ne csak büntető. A gyermek sokszor érzend-szere rendellenes idegállapotának és álomképeinek hatása alatt mutat aggasztó jelenségeket. A pubertás kora minden gyermeknél és soknál a korunkat jellemző idegesség hoz létre zavarokat. Törődni kell a szülőknek gyermeke testi és lelki élet-megnyilvánulásaiival, fegyverezni és nevelni előrelátással, türelemmel, szeretettel. A második szülői értekezlet a középiskolás diák étkezési kérdéseivel foglalkozik. Tanácsokat ad, milyen legyen a táplálék ki-

készítése és mi legyen az. Igen szükséges és hasznos téma szülői értekezletre! *Bodó Sándor* a nyaralás egészségstanáról tájékoztat. Arról a nyaralásról, amely a gyermek egészségének és ellenálló képességének fokozását célozza. *Felter Magda* ismerteti, miképen történik Rómában az iskolai ifjúság egészségvédelme.

Budapesti Polgári Iskola I. évfolyama 4. számának tartalmából a következőket emeljük ki: *Dús Ferenc*: *Az óra számonkérő része*. A számonkérés régebbi típusa: a tanár kérdez, a tanuló felel. Másik, újabban kialakult gyakorlat szerint a tanulók megismétlik a múlt órai anyag feldolgozását. Cikkíró először megvizsgálja a számonkérés céljait, s azután ezek szem előtt tartásával tantárgyankint ismerteti felfogását a helyes feleltetésről. Kitér a számonkérés lehetőségeire is. *Halápy Jenő*, a polgári iskolába is bevezetett osztályfőnöki óra jelentőségét vizsgálja. Cikkének főbb pontjai: I. az osztályfőnöki órák anyagát; VI. az osztályfőnöki óra módszerét a miniszteri rendekát egységesen foglalja össze; III. az osztályfőnöki óra főbb irányító gondolatai a valláserkölcsei, a társadalmi és nemzetnevelés, gyermektanulmány és ezzel kapcsolatos kiválasztás; IV. célja; V. osztályonként ismerteti az osztályfőnöki órák anyagát; VI. az osztályfőnöki óra módszerét a miniszteri rendelét jelzi: meghitt, családi beszélgetés. A cikkíró azután az óra vázlatos szerkezetére vonatkozó elgondolásait ismerteti. *Mudrinszky Rózsa* ismerteti *Baranyai Mária* és *Keleti Adolf*: A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája c. munkát. *K. Jankovich Leona* a tanítóiskola tévedéseivel és értékeivel foglalkozik. Egyik tévedése volt, hogy az anyagnak minden részletét egyenlő bőven tárgyalta. Másik, hogy az ismeretanyagot készen adta, nem tudta a tanuló érdeklődését aktívá tenni. Végeredményben nem számolt a tanulói lélek reakcióival. A tanítóiskola legmaradandóbb értéke azonban az, hogy alaki értelmi képzést adott, előmozdította a gondolkodás fegyelmeztségét. *Világhy Michaela*: „*A margitszigeti romok*” címen bő történeti ismertetést közöl egy III. osztályos polgári iskolai tanulókkal tett tanulmányi séta alapján. A képekkel is bőven illusztrált cikk kiváló példája a helytörténeti feldolgozásának és a jól előkészített tanulmányi kirándulásnak. *Kiss Etelka* az önbizalomra nevelésről ír megszívlelendő sorokat. Főleg alsóbb osztályosoknál igen gyakori az önbizalom hiánya, ami miatt a gyermek nem tud megfelelő munkát végezni és érvényesülni. Meg kell keresni az önbizalom hiányának okát, s ennek alapján felébreszteni az önbizalmat a tanulóban. *Kerecsi György* „*Szeressük a magyar helyesírás ügyét*” címen felhívja a figyelmet, hogy a helyesírás szükséges és iskolaügyi politikum. A fegyelemhez tartozik, hogy a megismert helyesírási szabályokat be is tartjuk. „Az Akadémia szabályaival szemben ne kötözködő nyelvtudósok legyünk, hanem engedelmes katonák.” A helyesírás a kultúra egyik fokmérője. *Brém János* és *Luspay Kálmán* kézimunka felszerelésük alapját alkotó munkadobozaikat ismertetik leírásokban és képekben. *Mohácsi István*, a Pannónia-utcai polgári iskolában megszervezett „Diákelhlyező Akció” működését és eredményeit ismerteti. Jó eredménnyel igyekszik végzett tanulóit gyakorlati pályákon elhelyezni. Követésre méltó gondolat és munka! *Dobos László* „A korszerű ifjúsági könyv-

tárról" ír s osztálykönyvtár alakítására alkalmas sorozatokat közöl. Az üzemi ismertetési rovat a Budapesti Központi Tejcsarnokot mutatja be, s hogy miként kerül a tej a termelőtől a fogyasztóig.

A szerkesztő a folyóirat első éve után visszapillant a végzett munkára, s a tanügyi lapok elismerő sorait közli. A folyóirat újabb megbecsülést hozott a polgári iskolának.

A folyóirat II. évfolyamának 1. számában a következő cikkek és tanulmányok jelentek meg:

Imre Sándor a most kileneven éves Schneller István jellemét, munkálkodását; érdemeit ismerteti. Örömmel olvassuk e nagy magyar értéket méltató sorokat, hiszen főképen Imre Sándor révén közvetve, a mi sorainkban is sok neveltje van. *Greguss Pál* ismerteti a Főiskolánkon rendezett növényteni didaktikai kiállítást, amely bepillantást engedett a tanárjelölteknek a cselekvő oktatás szellemében való vezetésébe. *v. Sághegyi Lajos* hosszan és behatóan foglalkozik a „*Korszerű házfeladatok*“ kérdésével. A házfeladatnak is az öntevékenység elve alatt kell állania. A könyvből való tanulást ma sem vetjük el, de a házi feladat nem merül ki a szöveg bemagolásával. A házi feladat a tanulónak szóljon, ne legyen kénytelen vele a család foglalkozni, tehát a feladat ne legyen túl nehéz és ne legyen sok. Fontos a változatosság és anyagszerűség. Jók az előzetes házi feladatok, amelyek a következő óra anyagának bevezetéséül szolgálnak. Majd e szempontokból sorra veszi az egyes tantárgyakat, keresve, hol, mit kell házi feladatul adni. A fizikai otthoni előzetes kísérletek jogosultságát az Utasítással igazolja, rosszul idézve az Utasítást. Az idéző jelek között közölt idézetbe beírja a következő szavakat: „*Otthoni megfigyelésekre alkalmasak:*“ e helyett: „Ilyen gyakorlatok pl.:“ értve „ilyen gyakorlatok“ alatt a tanítási órába beillesztett tanulókísérleteket. A fiúiskolai Utasítás előzetes otthoni kísérleteket nem ismer. Pedig a cikk írója az oldala is hivatkozik: (Fiúiskolai Ut. 121—122. l.). *Arany Sándor* „*Hogyan neveljük elsőosztályos tanulóinkat*“ címen meleg szívvvel mutat e kérdésben útát. Eljárása bizalmat és szeretetet gyűjt a gyermekekben. A tiltás ritkán hangzik el, rendhez és fegyelemhez szoktat türelemmel és sok megértéssel. Sok jó tanár eljárását foglalta írásba. *Szakál János* az első pesti polgári iskolák felállításának körülményeit ismerteti hivatalos iratok alapján. *Babirák Mihály* a leányiskolai gázfűző bemutatók tanulságait vonja le. Ezek a bemutatók a budapesti Gázművek mintakonyháján történtek. Kíváncsok, hogy minden leányiskolában jól felszerelt konyha létesíttessék. *Andrássy Irene* a székesfevárosi diákstadion felavatásáról számol be. *sz. Csorba Tibor* a magas fokon álló lengyel kézimunka-tanárképzést és kézimunkaoktatást ismerteti. *Juhász Jenő* szép tanulmánya „*A pogány magyar névadás lélektana*“. A folyóirat város- és üzemi ismertetése c. rovata Aquincumot és Budapest áramellátását ismerteti.

Matzkó Gyula.

Der Deutsche Volkserzieher. Az utóbb megjelent tanulmányok közül ismertetjük a következőket:

Érteni, vagy tudni (Max Kretschmer, Weißenfels.) Ez a két fogalom

nem foglalja el az iskolában a kellő helyet. Ideje volna a hangsúlyt a tudásra helyezni. Az élet is a tudásra van berendezve; a megértés nem elegendő, — tudni kell. Az iskola ma túlságosan a megértetésre van berendezve, s az élet rácsafol az eredményre. Általánosan azt hitték, hogy a megértés a tudásba torlik. Igen, de csak kellő gyakorlás útján. A megértés csupán előfoka a tudásnak. De az iskolában eddig a megértésre helyezték a fősúlyt, nem a gyakorlati tudásra. A megértést ellenőrizték, de a tudást nem. Mit tegyünk hát? Először is szerényebben kell a tanulót értékelni. Ne beszéljünk annyit a gyermek alkotóerejéről, mint inkább gyengeségéről, amit támogatni kell. A tanulók kétfélék: gondolkodók és cselekvők. Az utóbbiak már az iskolában is gyakorlati tudást akarnak szerezni. Ezek dolgozzanak a szabályok szerint, amiket a gondolkodó elmék kitaláltak. A tanulók többsége a mechanikus megoldás szerint dolgozik, ezért hiba volna őket túlértékelni. Általában kevesebb módszert és több tárgyi tudást az iskolába. Pl. a helyesírást szintén a megértetés alapján tanítjuk, holott ennek egyedüli módja a gyakorlás. Épp így az olvasni tudást is nem annyira megértve, mint inkább gyakorolva lehet csak elsajátítani. Túl sok a lélektanilag megalapozott módszer. Ha a gyermek már érti a dolgot, hagyjuk abba a módszeres utat s alkalmazkodjunk a helyzethez. Rugalmasnak kell lenni. A sok kérdve-kifejtés is elszoktatja a tanulót az önálló megoldástól. Az iskolát nem kell túl könnyűvé tenni. A megértetés fokán ám alkalmazzunk csak heurisztikus segítő módszert, de amikor gyakorlati tudásra törekszünk, akkor csak a gyakorlás, a tanult megoldási mód alkalmazása segít. A gyakorlási formák legyenek sokoldalúak és változatosak. A megszokott forma megváltoztatása meglepi és zavarba hozza az átlagembert. De az élet is változatos, ezért legyen a gyakorlás is az. A mai iskolában kevés a gyakorlás, keveset írunk, keveset térképezünk. Legyen több technika a könyvhasználatban, a szótárkezelésben legyen bátorságunk a megoldatáshoz, mert biztos tudást csak így lehet megszerezni. Persze, ennek a mechanikus tanulásnak okosnak kell lennie, lehet a gépies tanulást is kellemessé és élvezhetővé tenni.

Mit kívánunk attól az osztálytól melyben kezdő tanító tanít. (Walther Hardt, Königsberg/Pr.) A képzőkben a tanítójelöltek utasításokat kapnak arra nézve, hogy miképpen kell eredményesen tanítani. Ezek az utasítások azonban a legtöbb esetben nem válnak be, mert a legkedvezőbb helyzetekre vonatkoznak. Így aztán magunknak kellett utat és módot keresni, amelyek a gyermekek gondolkodásához és nevelési állapotukhoz hozzáillettek. Sokszor tévúton haladtunk, ezért gondos előkészület mellett is utóvizsgálatot tartottunk: elértük-e a kitűzött célt, jó volt-e az út, helyes-e az anyag kiválasztás, az időbeosztás. Az iskolafelügyelők koronként megvizsgálták ugyan a munkánkat, de mindegyik más és más szempontból bírálta el. Ezekből a tapasztalatokból a jelenlegi kezdők részére is vonhatók le tanulságok. s kitűnik, hogy minden személyes szabadság mellett is vannak pontok, melyeket figyelembe kell venni. Ilyenek az osztály külső képében: a köszöntési formák, az ima, a tanterv, óraterv pontos betartása, az osztálykönyv vezetése, a dolgozatok rendben tartása és javítása. A tanítás belső rendjében: a mód-

szer egyéni alakítása, s a tanulók szellemi átlagához való mérése az idő s az anyag szem előtt tartásával. A tanulótól kívánjunk korához mért beszéd-módot, szellemi öntevékenységet, önálló kérdezést és a megbeszélésekben való részvételt. Ehhez az szükséges, hogy a technikai dolgokban biztos tudást szerezzen; így az írásban, olvasásában, számolásban, földrajzi ismeretekben, és történelmi dátumokban, stb. A gyermeket képessé kell tenni arra, hogy más tanító vezetése mellett is tudjon dolgozni. Ennek módja az, hogy a tanuló mindig a közösséggel együtt dolgozzék és szabadon kérdezhessen. Az óra megítélésénél számbajön a tanító előkészültsége, a helyes anyagkiválasztás és tagolás, a begyakorlás és a szemléltető eszközök előkészítése. A tanítás legyen buzdító, gyakorlatias és lelki erőket ébresztő. Hogy az osztály kielégítő képet mutasson, ahhoz a tanító szüntelen munkája szükséges; a hanyagságot utólag nem lehet jóvátenni. Gondos előkészület nélkül az óra üres fecsegéssé válik. Az előkészülethez az is kell, hogy a kezdő tanító mintaleckét tanulmányozzon. De hiba volna ezeket szolgailag utánózni. A tanítási terv kidolgozásánál szem előtt kell tartani a célt, az anyag terjedelmét, a tanítás alakját, elmélyítését és begyakorlását. A tanítás feltétele, hogy a tanító úra legyen az anyagnak, tökéletesen ismerje a tankönyvet, s tudása messze túl szárnyalja azt. Ebből az ismeretanyagból ki kell választania az iskola tantervének megfelelő tárgyakat, azokat az osztály szellemi nivójához kell alkalmaznia, a tanulók meglévő ismereteinek tekintetbevételével. A gyermekek előismerete dönti el a tanítás alakját, t. i. hogy pusztán közöljük-e az anyagot, kérdeve-kifejtőleg tárgyaljuk-e azt, vagy engedjük, hogy a gyermekek elmondják, amit tudnak s mi csak elmélyítjük tudásukat. Kellő magyarázat, szemléltetés és erkölcsi ítéletek levonása ne hiányozzék a tanításból. A gyakorlásra nagy gondot kell fordítani, mert csak ez biztosítja a sikert. A gyakorlás igen különböző lehet: hol az iskolában történik, hol meg a házi feladattal kapcsolatban. A tanítási tervezetnek a formája is többféle lehet: kérdés és felelet, feladat és megoldás, vagy a tananyag megjelölése a fontos kérdések kiemelésével, esetleg a kifejtés menetének feltüntetésével. A tanítónak ugyan tökéletesen kell bírnia a tervezetet, de nem szabad a tanulót szolgailag belekényszeríteni annak részleteibe. A tanulónak megfelelő szabadságot kell biztosítani. A tanításra való előkészület mellett nem kevésbé fontos a tanítás tapasztalatainak utólagos feljegyzése sem. Össze kell hasonlítani a tervvel annak valószínű lefolyását, s felelni kell a következő kérdésekre: Mit akartam? Mit értem el? Mit hagytam el? Mit lehetett volna jobban megcsinálni? Az eredményt utólag bejegyzem a tanítási tervbe. Sajátos rossz szokásokat igyekezzünk levetni, ebből a célból vezessünk hibakönyvet s jegyezzük bele hibáinkat; pl. a nyugtalan magatartást, a feleletek ismétlését, vagy azok helyeslését, hibás kérdések feltevését, stb. A továbbképzés céljából hasznos pedagógiai lapok tanulmányozása, mintaleckék olvasása s azokból megfelelő jegyzetek készítése.

Elvessük-e a házi feladatot? (Fritz Springer, Greiffenberg.) A felsőbb iskoláknál a házi feladat az iskolai munkának lényeges kiegészítő része. Más a helyzet az elemi iskoláknál, ahol a munka súlypontja az iskolára esik.

Itt különben is inkább a nevelői tevékenység kerül előtérbe, mint az ismeretnyújtási munka. S ennek ellenére, ha megfigyeljük, mennyi ideig kell a kis gyermeknek otthon dolgoznia, akkor lehetetlen, hogy ne ébredjenek bennünk aggodalmak. Ez azért van, mert még mindig a maximális célok lebegnek előttünk, s rengeteg teherterelt kell a múltból átvennünk. Nézzük a házi feladatok nevelő értékét. Itt rejlik a házi feladatok kérdésének súlypontja. Nem az a lényeg, hogy dolgozzunk, hanem az, hogy miképpen dolgozunk. A házi feladat értelme az, hogy kötelességteljesítésre, engedelmességre és felelősségerőztetetre neveljen Ezenkívül a munkaképesség örömrésztét vált ki. Aki büntetésből ad fel házi feladatot, az önmagát ítéli el. Ami a házi feladat tartalmi részét illeti: A gyermekek zömének meg kell tudnia oldani a feladatot. A túlnehéz feladat megöli a munkakészséget, a munkaörömet; idegen segítség után néz, ez pedig hazugságra nevel. A gyakorlatokban legyen kellő változatosság, s csak ritkán adjunk feladatokat az éppen most végzett anyagból. A házi feladatok terjedelme igazodjék a gyermek fejlődési fokához, életkorához, a nyári és téli szorgalmi idő különböző természetéhez. Télen több, nyáron kevesebb legyen a feladat. A házi feladatokat a tanítónak át kell néznie. Sajnos, a nagy létszámú osztályok mellett ez lehetetlen feladat. Csak kevés füzetet lehet egyszerre részletesen áttekinteni és értékelni. De a munka gondosságát naponta is lehet egy gyors pillantással áttekinteni. Ezalatt az osztály csendes foglalkozást kaphat, hogy ne legyen fegyelmetlenség. A feladatot néha a gyermekek maguk is választhatják szabadon. Néha pedig legyen a tanító is ember és különleges esetekben egyáltalában ne adjon fel feladatot. Persze, másnap ismét visszaáll a rendes munka, kezdődjék a szolgálat.

Gondolatok az iskolai fegyelemlről. (Gusztáv Franke, Moers.) Az iskolai fegyelem, a figyelem és a siker szorosan összetartoznak, egymást feltételezik. A figyelem jelenléte sokkal egyszerűbbé teszi a fegyelmezést. Sajnos, a spontán figyelem nem állandó kísérője az iskolai oktatásnak, s ilyenkor van szükség a fegyelemre. A fegyelem szociális erény és a közösségi életből fakad. A közösségi életben mindenkinek tekintettel kell lennie a társakra, mert az egyén nem élhet önkényesen. A közösségnek törvényei vannak, melyeket tiszteletben kell tartani. Így van ez az államban s így kell lennie az iskolában is, ahol a törvényt az iskolai szabályok, a tekintélyt a tanítók képviselik. Iskolai fegyelmen nem szabad barbarizmust érteni, mely a tanítás hiányosságait szigorú fegyelemmel takargatja. Csakis a mindig tökéletesedő tanítás az, amely fegyelemre vezet, s nem fordítva. Az iskolai fegyelem jelentősége a jellemneveléssel karöltve nőtt. A gyakorlatban a tanítás, nevelés és fegyelmezés a legszorosabb összefüggésben vannak, s összhangzatos egyesítésük a tanító kezében van. A tanító itt teljes szabadságot élvez, de épp ezért igazi nevelői és vezetői egyéniségnek kell lennie. Az ő pedagógiai tapintatától függ, miképpen fogja alkalmazni a parancsolást, tiltást s a büntetést úgy, hogy a gyermekek finom igazságérzetét meg ne sértse. Ha ez a tapintat nincs meg a tanítóban, akkor jaj a gyermeknek, de jaj a tanítónak is, mert elveszíti tekintélyét. Az ilyen tanítóban hiányzik a szeretet, a türelem a gyermek iránt, s a pályatévészett ember a hiányzó tanítói erényeket szigorúsággal leplezi.

Mennyi hiábavaló kínlődés az ilyen tanító munkája, mert a gyermek elzárkózik előle, s belső ellenkezéssel megnehezíti munkáját. A testi fenyíték pedig szolgaságra nevel, nem szabadságra; az önfejt makacssá teszi, az érzékeny kedélyűt pedig sérti. Azért el a testi fenyítéssel, mert aláássza a gyermek önérzetét. Testi fenyíték nélkül is lehet fegyelmezni. Persze, ez nem azt jelenti, hogy teljesen el kell törülni. Vannak esetek, ahol egyenesen szükséges alkalmazásuk s jó hatásúak. De ezek csak szórványos esetek, s nem szabad megszokássá válniuk. Ne feledjük, hogy felelősek vagyunk a gyermekek egészségéért, s hogy a képességek különböző mértékben vannak elosztva a gyermekek közt. Ezen nem segít a fenyíték, sőt veszélyeztetni az önbizalom és önértékelés kifejlődését. A testi fenyíték nem ébreszt kedvet és szeretetet a munka iránt. Az a tanító, aki órájára rendesen elkészül, s vidáman lát a munkához, az sohasem fog a gyermekek neveltlensége miatt panaszkodni. Értetni kell hozzá, hogyan lehet a gyermekek bizalmát és szeretetét felkelteni, s ennek egyetlen módja: hűség és szeretet a pálya iránt.

Jármai Vilmos.

A Die Mittelschule (a hat osztályú porosz-szász polgári iskola közlönye) 1917. évfolyamának figyelemreméltó közleményei:

A háztartási osztály a tanulók tükrében (R. Maassen) c. dolgozat a porosz-szász polgári iskola irányainak rövid ismertetése után a háztartási tagozattal, mint a német nép igényeinek legjobban megfelelő iránnyal foglalkozik s erre vonatkozólag a tanulók véleményét közli. A polgári iskolának az 1925. évi szervezet értelmében öt iránya (tagozata) van:

- I. általános irány fiúk számára;
- II. kereskedelmi-ipari tagozat fiúk számára;
- III. általános irány leányok számára;
- IV. kereskedelmi és háztartási-szociális irány leányok számára;
- V. a középiskola folytatására előkészítő irány.

Sok iskolában a szükségletnek megfelelően két-három tagozat is van. Az 1935. évi szervezet tizenhat tantervi formát tesz lehetővé. Vannak: fiúiskolák; leányiskolák; fiú- és leányiskolák, ahol a fiúk és leányok külön tantermekben tanulnak; koedukált iskolák. Ezekre való tekintettel a következő tizenhat változat lehetséges:

I.	V.	I., III. és V.	III. és IV.
II.	I. és III.	II. és III.	IV. és V.
III.	I. és IV.	II. és IV.	V. és reálgimn.
IV.	I. és V.	II. és V.	V. és főreálisk.

A háztartási tanfolyam a IV. tervben szerepel, mely kettős irányú: A kereskedelmi irány a három felső osztályban, és a háztartási irány különösen a hatodik osztályban, ami az egész tagozat jellegét is megadja. A cikkíró a háztartási tagozatot tartja a legfontosabbnak a leányok nevelésében. A cikk további része a tanulók nyilatkozatait közli, amelyek mind a háztartási tagozat életrevalóságát és nagy nemzeti jelentőségét igazolják. (29. szám.)

A négyéves terv a polgári iskolai természettudományi oktatásban (A.

Esler) c. cikk a nagy nemzeti célok szolgálatába állítja a természettudományok tanítását. A „négyéves terv“ célkitűzése: négy év alatt Németország függetlenítése mindazon anyagoktól, melyek jelenleg csak külföldről szerezhetők be, a német vegyi- és gépipar, valamint a bányászat feladata az önellátás biztosítása. Kettős irányban van Németország a külföldre utalva: élelmiszerekben (különösen zsír, olaj) és nyersanyagokban (különösen gyapjú és gyapot, gumi). Ezeknek a kérdéseknek kell a természettudományi oktatásban előtérben állaniuk. Ilyenek a mezőgazdasági termelés fokozása érdekében: a terméketlen területek termővé tétele, okszerű talajművelés és trágyázás, a növényi kártevők irtása, a növényi betegségek elleni küzdelem. A háztartási ismeretek keretében el kell hinteni a hazai mezőgazdasági termények és termékek kizárólagos fogyasztásának gondolatát. A nyersanyag problémája a hazai erdőiség, a szén és az érc felhasználásának és feldolgozásának lehetőségét foglalja magában.

Ez az életrevaló, gondolatokban gazdag cikk irányt mutat arra nézve, hogyan lehet a gyakorlati élet vonatkozásait a természettudományi oktatásban eleven valósággá tenni. (30. szám.)

A hővillamosság a tanításban, tudományban és technikában c., ábrákkal is bőségesen illusztrált cikk tárgya a legnagyobb érdeklődésre tarthat számot a természettan tanárai részéről, mert a hővillamosságnak sok gyakorlati alkalmazása ellenére mostoha szerepe van az iskolában. (20. szám.)

Nyelvtan-tanítás az angol nyelvtanítás kezdőfokán (Th. Tisken) c. tanulmány a nyelvtannak az élő idegen nyelvoktatásban való szerepével foglalkozik. Az élő idegen nyelv tanításának célja a gyakorlati nyelvhasználat megalapozása. A nyelvtan nem önmagáért van, hanem az élő beszéd fejlesztésének segítő eszköze, olyan eszköz, mely nehézség nélkül bármikor használható, s így a formán keresztül a tartalomhoz vezessen. Ennek elérésére szolgáló legfőbb elv a legegyszerűbb formákból való kiindulás, és az óvatos haladás. (33. szám.)

Szántó Lőrinc.

H Í R E K.

Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület f. évi október hó 17-én, Szegeden tartott közgyűlésén *Berta Iloná-t*, az Erzsébet Nőiskola ny. igazgatóját, *Dr. Lütke Aurél-t*, az Állami Polgári Iskolai Tanérképző Főiskola igazgatóját és *Dr. Szendy Károly-t*, Budapest székesfőváros polgármesterét a magyar polgári iskola érdekében kifejtett érdemeikben kiválóan gazdag munkálkodásaik elismeréséül az Egyesület örökös *tiszteleti tagjaik*ul választotta.

Az állami gyakorló polgári iskola új szakvezető tanára. *Fogassy Ödön*, az állami gyakorló polgári iskolához beosztott okl. tanítóképző-intézeti tanár, a *Czöndör László* c. polgári iskolai igazgató nyugalomba vonulásával megüresedett főiskolai kézimunka- (szlőjd-) kiegészítő szakkör ellátásával bízott

meg; helyette, a gyakorló polgári iskolai rajz- és kézimunka tanításának el-
látására szakvezető tanári minőségben *Fáber József* orosházi állami polgári
iskolai r. tanár helyezettett át az állami gyakorló polgári iskolához.

A felső mezőgazdasági iskolák új óraterve. A vallás- és közoktatásügyi
m. kir. miniszter 6622/1937. eln. B. sz. a. rendeletével, az 1937/38. tanévtől
kezdődő hatállyal, a felső mezőgazdasági iskolák részére új óraterv adatott
ki. — Az új óraterv azt a helyes elvet kívánja érvényre juttatni, hogy a felső
mezőgazdasági iskolában, mint szakiskolában a nevelői munkaprogramm na-
gyobb részét a szaktárgyak foglalják le. Az új óraterv ilyen vonatkozásban
jó példát mutat arra is, hogy a felső kereskedelmi iskolák mai óratervének
szükségszerű átdolgozásánál milyen vezető szempontoknak kell majd érvénye-
sülniök. A heti órák száma az egyes osztályokban 34—34, a rendkívüli tár-
gyakkal együtt (német nyelv, karének) 37—37.

A szegedi tankerület harmadik (1937/38. tanévi) tanfolyamának előadásai.
1937. október 19-én: a) Dr. Kisparti János tanker. kir. főigazgató megnyitja
a tanfolyamot. b) Dr. Gelei József egyet. nyilv. r. tanár, rector magnificus:
Az élő szervezet. c) Dr. Horváth Barna egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Társa-
dalmi szervezet és társadalmi szabadság. *Október 26-án:* a) Dr. vitéz Surányi
Unger Tivadar egyet. nyilv. r. tanár, prodékán: Tervgazdaság. b) Dr. Kogu-
tovicz Károly egyet. nyilv. r. tanár: Magyarország gazdasági birtokbavétele.
November 2-án: a) Dr. Kisparti János tanker. kir. főigazgató: Bölcsélet és ne-
velés. b) Dr. Kogutovicz Károly egyet. nyilv. r. tanár: A magyar éghajlat
gazdasági vonatkozásai. *November 9-én:* a) Dr. Miskolczy Dezső egyet. nyilv.
r. tanár, prodékán: Átöröklés és nevelés. b) Dr. Várkonyi Hildebrand egyet.
nyilv. r. tanár, dékán: Anglia nevelésügye. (I.) *November 16-án:* Dr. Várkonyi
Hildebrand egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Anglia nevelésügye. (II.) b) Dr.
Deér József egyet. nyilv. rk. tanár: Szent István. (I.) *November 23-án:* Dr.
Mester János egyet. nyilv. r. tanár: Olaszország nevelésügye. (I.) b) Dr. Deér
József egyet. nyilv. rk. tanár: Szent István. (II.) *November 30-án:* a) Dr. Kis-
parti János tanker. kir. főigazgató: Bölcsélet és nevelés. (II.) b) Dr. Mester
János egyet. nyilv. r. tanár: Olaszország nevelésügye. (II.) c) Dr. Kispartí
János tanker. kir. főigazgató: A tanfolyamot berekeszti.

Az előadások helye: A m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem bölcsé-
szet-, nyelv-, és történettudományi kara (Szukováthy-tér 1.), I. sz. tanterem
(auditorium maximum).

A Gyakorló Polgári iskola Könyvtárának új, XVII. kötete jelent meg. Az
új módszertani vezérkönyv címe: *A magyar nyelv és irodalom tanítása*. A
mű szerzője: *Szántó Lőrinc*, az állami gyakorló polgári iskola szakvezető ta-
nára. A kiváló metodikai könyvre e helyen is felhívjuk olvasóink figyelmét.
Lapunk Irodalom-rovatában a könyvről részletes ismertetést adtunk.

Pedagógiai Szakkönyvek új kötete. Az Országos Középiskolai Tanáregye-
sület által megindított Pedagógiai Szakkönyvek c. sorozat 2b) kötete gya-
nánt jelent meg *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemeni ny. r. tanárnak: *Beveze-*

tés a gyermeklélektanba c. műve. A magyar pedagógiai irodalomban az első ilyen irányú összefoglaló kiváló művet lapunk következő számában fogjuk ismertetni.

A népiskola VII. és VIII. osztályának Tanterve és Utasítása. Az ország területén működő mintegy 100 nyolcosztályú népiskola VII. és VIII. osztályai eddig egységes tanulmányi program nélkül működtek. Ezt a hiányt kívánta megszüntetni a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 3304/1937. eln. b) sz. a. rendeletével a népiskolák VII. és VIII. osztálya részére kiadott *Tanterv és Utasítás*. Az új Tanterv és Utasítás az Országos Közoktatási Tanács útján készült el annak az alapelvnek a hangsúlyozásával, hogy a népiskola VII. és VIII. osztálya szerves tartozéka a hatosztályú népiskolának és így az új Tanterv tulajdonképpen kiegészítő része a 2495/1932. sz. a. rendelettel életbeléptetett Népiskolai Tantervnek.

Az új tanterv — nagyon helyesen — úgy állítottott össze, hogy az abba felvett tanulmányi anyag elsősorban az V. és VI. osztályban tanult ismeretek elmélyítésére, begyakorlására és némi kibővítésére szolgál.

Itt említjük meg, hogy VKM. 47300/1927. V/2. sz. a. rendeletével a kereskedő-tanonciskolák érvényben lévő Tanterve és Utasítása is módosított. A módosítás az iskolai munka gyakorlatiasságának fokozására és a nemzetnevelés szempontjainak erősebb érvényesítésére volt tekintettel. —



Lapunk jelen száma 112 oldal. A Cselekvés Iskoldjára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszámlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felélős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenötödik közlemény)

Az érzelmek nevelése. A félelem.

Nem állapodhatunk meg az érzelmek nevelésének azon legfőbb alapelveinél, melyeket előző közleményünk végeredményeképpen megállapítottunk, anélkül, hogy hiányérzések ne maradtak volna hátra lelkünkben. Aki az érzelmek nevelését a jellem nevelésével szoros kapcsolatban látja, az előtt világos ugyan az, hogy bizonyos érzelmek a jellem alkotórészeivé válhatnak abban az esetben, ha *állandó indítékokká* erősödtek a lélekben. Az is világossá válhatott az előző fejtegetések során, hogy az érzelmek nevelésében a fő célt az önuralom kifejlesztésében kell látnunk. De ezeken a tételeken túl még számos más kérdéssel kell foglalkoznunk, ha az érzelmek nevelésében *konkrét és gyakorlati* eljárásokra kívánunk jutni. Így pl. felmerül a kérdés: melyek a *gyermekkornak*, vagy az *ifjúkornak* sajátos, jellegzetes érzései, milyen a gyermek és ifjú tipikus érzésvilága és miképpen kell állást foglalni a nevelőnek ezen életkorok érzelmi megnyilvánulásaiival szemben? Mily eljárásokat kell megvalósítania, hogy a gyermeket és ifjút a helyes érzelmi kontrollhoz elvezesse és így jellemét alakíthassa? Fel lehet vetni azt a kérdést is, melyek az esztétikai, vagy vallási érzelmek nevelésének főbb elvei? — E kérdésekre az általános választ már megadtuk ugyan akkor, mikor az érzelmi nevelés legfontosabb elveit tárgyaltuk; szükséges azonban, hogy az egyes gyermek- és ifjúkori érzelmek és indulatok lélektanával tüzetesebben is foglalkozzunk és e lélektani elemzésekből gyakorlati következtetéseket vonjunk le.

A félelem.

A gyermekkor érzelmi állapotainak egyik legősibb és legjellegzetesebb jelensége a félelem. Ennek mivoltát, fejlődési, gyermek- és ifjúkori jellegzetességeit leírni és a jellem kifejlődésére tett hatásait világosan kidomborítani: a neveléslélektan legfőbb feladatai közé tartozik.

A „félelem“ szó csak egy a sok rokonértelmű szó között, mindenestre a legfontosabb közöttük. Rokonjelentőségű szavakat — és ezek nyomán hasonló lelki állapotokat, — nagy számban találunk minden nyelvben és már a felszínebb lélektani vizsgálatokban is, ilyenek: a félenkség, az aggodás, az ijedelem, a borzadály, a rémület, a kétségbeesés stb. Mielőtt ezen érzés-, vagy indulatfajoknak a gyermek- és ifjúkorban való jelentkezéseit szemügyre vennők, röviden ki kell emelnünk a félelem leglényegesebb tulajdonságait.

a) Minden félelmi állapotban *egyidejűen* összefonódnak *ismereti, törekvési és érzelmi* elemek; ezt az összállapotot azonban csak egyik (épen az érzelmi) eleméről nevezzük el, mert a nyelv és beszéd számára az a legfeltűnőbb. Mi a „félelem“ lelki állapotában az *ismereti elem*? Valamely fenyegető bajnak tudása; ha ez a baj csak a távolabbi jövőben fog beállani és ha egyúttal kisebb veszélyt rejt magában a személyiség számára, akkor a félelem az aggodás jellegét ölti. Ha a személyiség létét, vagy önérvényesítését közvetlen, azonnali veszély fenyegeti, akkor a baj nagysága és veszedelmességének nagyobb foka szerint megijedés, vagy rémület keletkezik bennünk. A borzadályban a félelemhez még az irtózás eleme is hozzájárul, míg a kétségbeesést sajátosan színezi annak a megismerése, hogy valamely törekvésünk teljesen reménytelen és vigasztalan, vagy személyiségünk egyik (vagy minden) önérvényesítését a megsemmisülés veszélye fenyegeti.

b) Semmiféle érzelem, vagy indulat nem képzelhető el önmagában és függetlenül; lényeges mozzanatuk az, hogy bizonyos ősi törekvésekhez, tendenciákhoz kapcsolva jelennek meg az érzelmek az élők lelki világában. Mac Dougall (An Outline of Psychology. 6. kiad. 1933. 324., 329. ll. — Aufbaukräfte der Seele. Német ford. 1937. 77. 116. l.) az alapvető, „elsődleges“ érzéseket a következő tendenciákhoz (vagy ösztönökhöz) kapcsolja: a félelem érzése a menekülés és önfenntartás ösztönével jár együtt; a harag a harci ösztönrel kapcsolatos; az eltasztás (repulsion) ösztönének megfelel az útálat érzése; a védő (szülői) ösztönt a gyöngédség és szeretet érzései kísérik; a kíváncsiság ösztöne azzal az érzéssel párosul, melynek ugyanaz a neve az érzelmek között stb. Minden alapvető, elsődleges érzelem tehát összeköttetésben és kölcsönös hatásban van egy megfelelő törekvéssel (ösztönrel, vagy tendenciával) és nélküle nem képzelhető el. A félelemnek megfelelő ilyen alapösztöne a menekülés, az önfenntartás, a veszély elkerülésének törekvése (danger instinct). Ez a félelem összállapotának *törekvési* eleme, amely elválaszthatatlanul összefügg a megismerési elemmel is, meg az őt tükröztető érzelmi elemmel is.

c) Az a félelem-érzés, mely egyszerűen a menekülésnek és a veszély megismerésnek ösztönén alapszik, Mac Dougall szerint — ki egyike az érzelem-lélektan legfontosabb művelőinek, — „elsődleges“ érzelem, ami annyit je-

lent, hogy a tiszta félelem jelentkezése csak *egyetlen* velüncszületett tendenciának (a menekülés tendenciájának) ingereltetésén alapszik, — más tendencia játéka nem keveredik bele a személyiség lelki tevékenységébe. Lehetséges azonban, hogy egyszerre több ősi tendencia lép működésbe személyiségünk lelki életének valamelyik pillanatában s ilyenkor az eredmény nem valamilyen „egyszerű“ „tiszta“ érzelem lesz, hanem az egyes tendenciáknak megfelelő érzelmek *keveredése*, — mint pl. egy hatalmas vízesés szemléletében a kíváncsiság érzelme összevegyül a félelem érzéseivel. Ilyen vegyületek pl. a hála, tisztelet, gyűlölet, megvetés, szegény, alázat, győzelem-érzés, csodálat, zavar, stb. Közéjük tartozik pl. az útálat is, mely a félelemnek és undornak (disgust) keveréke és különösen gyermekekben egységes reakció gyanánt jelenik meg különböző állapotok (csiga, alligátor, kígyó, egér) láttára és legmagasabb fokán a borzadályban (horror) mutatkozik. Ha az ilyen „vegyes“ érzelmek természetét kutatjuk, megállapíthatjuk, hogy nem csupán két érzelem vegyülhet össze egymással, hanem vannak helyzetek, mikor három-négy elemi érzelem is megjelenik a lelki élet színpadán, és ezek együttesen oly sajátos állapotokat teremtenek, melyeknek teljes értékű kifejezésére a nyelv (minden nyelv) szegény. Abban a lelkiállapotban pl., melyet (ifjúkori) félénkségnek (timidit) nevezünk, sok összetevő van, melyekkel az alább következő fejtegetésekben foglalkozunk. De az aggódás, szorongás, gond, ijedelem, rémület stb. is a vegyes érzelmek azon csoportjába tartoznak, melyet a neveléslektan különös figyelemmel vizsgál.

d) Az ösztönökhöz és törekvésekhez kapcsolódó érzelmeken kívül meg kell különböztetni még azt a két érzelmi alapjelenséget is, melyek minden lelkiállapotunkat állandóan kísérik s melyeket régebben „elemi érzéseknek“ is neveztek, ezek: a „*kellemes*“ és „*kellemetlen*“ (végletes alakjukban a „*kéj*“ és „*kin*“) néven ismeretes érzések. Ezek a fentebb leírt állapotokat s ezek között a félelmet is kísérik és sajátosan színezik: a „tiszta“ félelem pl. a kellemetlenség érzésével párosul, de lehetséges, hogy vannak olyan vegyes érzelmek is, melyekben van félelem is, mégis kellemes hatásúak; ilyen pl. a „Wonneangst“ néven ismeretes feszültségi állapot. (Általában: fel lehet vetni azt a nagyon kényes lélektani problémát is: vajjon nincs-e minden lelki feszültség-állapotban, pl. veszélyes, izgató, haragotkeltő helyzetben, valami vonzó és kellemes?) A kellemes- kellemetlen fogalom-párt azonban nem szabad összetéveszteni az egyszerű és vegyes érzelmekkel, melyek mindig valamely *tendenciához* kötve jelennek meg, — míg a kellemes és kellemesség a *napjaink* lényegükben a cselekvés, vagy viselkedés *sikerességéhez*, vagy *sikertelenségéhez* fűződnek, és jelzik a szervezet önállapotát a személyiség életé számára.

e) Az *indulat* fogalmát is el kell választani a kellemes-kellemetlen fogalmától, de a tendenciához kötött egyszerű, vagy vegyes érzelmi izgalmaktól is (v. ö. *Boda*: Az érzelmi élet alapjai stb. 1926. Athenaeum. KI., *Mac Dougall* i. m.). Minden indulat magában foglal egyszerű, vagy vegyes érzelmet, továbbá kellemes, vagy kellemetlen érzelmi színeződést, de ezenfelül vannak oly megkülönböztető jegyei is, amelyek amazok fogalmából hiányzanak. Az *indulat* szó (*Mac Dougall* az „*emóció*“ szó helyett „*affektust*“ ajánlja ennek a lelki állapotnak jelzésére), valamely tendenciához fűződő érzelemnek *magas-*

fokú izgalmi állapotát jelenti, amely onnan ered, hogy valamely tendenciánk igen erős ingernek van kitéve, akár képzettársítás útján is, vagy ha e tendencia hirtelen felszabadul más tendenciák gátlásai alól, vagy ismét, ha zavar, gátlás áll be a tendenciák érvényesüléseiben. Ha valamely érzelmünk ily magasfokú izgalomba jut, akkor egész személyiségünk rendes viselkedési formái mintegy széthullanak, — következtlen és primitív mozgások és sajátos élettani folyamatok jászódnak le bennünk, mint aminők az elsápadás, vagy elpirulás, a lélegzet és vérkeringérendszer működésének megváltozása stb., — egyéniségünk egyensúlya és összhangja megbomlik, nem vagyunk többé urai önmagunknak és egy alacsonyabb fokú viselkedési szintre zuhanunk alá. Az érzelmek nevelésében tehát az indulatokra különös figyelemmel kell tekintenünk.

f) *Mac Dougall* az érzelmek elméletét megalkotva, egy oly sajátosságra is rámutat, amely az érzelmek eddigi jellemzéseinél nem vétetik figyelembe: ez az érzelmek *mélysége*. Az érzelmeknek a mélységét természetesen nem szabad összetéveszteni az érzelmek kisebb-nagyobb erőfokával; más a mélység és más az intenzitás. Az érzelem mélységén értjük azt a sajátosságát, mennyire mélyen gyökerezik az egész személyiség szerkezetében és különösen *érzületében*. Ebből a szempontból megkülönböztetünk *felszínes és mély* érzésű személyiségeket, kikben az öröm, vagy a bánat, vagy a félelem különbözően mélyen gyökerezik, különböző szélességbe terjeszti szét gyökereit.

g) Minden érzelem tárgyalásánál figyelembe kell vennünk végül az illető személyiség *emotivitását* is. Az emotivitás (érzelmesség) nem más, mint az illető személyiség típusos hajlamossága arra, hogy érzelmei *könnyen* fel-támadjanak, *erősebben* jelentkezzenek és *tovább* tartsanak, mint más egyéniségnél (v. ö. *Delmas-Boll*: La personnalité humaine. 1922. 152—153. l.). *Boda* szerint (Az érzelmi élet stb. KI. 15. l.) az érzelmi élet három tulajdonsága közül az „érzelem emberét“ csak az első kettő jellemzi, a harmadik, az érzelmek tartósságának helyébe a pszichológus inkább az érzelmek hirtelen jelentkezését és ugyancsak gyors kialvását kívánja tenni, s ebben neki kell igazat adnunk. Az érzelem embere, az „emotív típus“ azonkívül ugyancsak *Boda* felfogása szerint hajlik a józan, gyakorlati cselekvésre, őszinte ember, kit indulatai nem befolyásolnak a valósággal szemben való állásfoglalásában. Ha az ilyen személyiség hajlamos a lehangoltságra, akkor könnyen keletkeznek benne félelmi állapotok. (*Delmas-Boll*.)

A fentebbiek alapján a gyermek- és ifjúkor félelmi állapotait a következőkben pillanthatjuk meg:

1. A *kis gyermek* többnyire fél az erős, vagy a szokatlan hangoktól; a zongora mély, vagy (más esetben magas) hangjai is kelthetnek benne félelmet, vagy megijedést. Már születésétől fogva minden csecsemő és gyermek, sőt sok felnőtt is, félelmi reakciót mutat az elalvás pillanatában. A kis gyermek mindenféle félelmi állapotait nagyban meghatározza az anya jelenléte, vagy távolléte; sokszor félelem szállja meg a gyermeket akkor, ha az anyja nincs jelen, olyan tárgytól, melyektől egyébként nem szokott félni. Érdekes, hogy némely gyermek nem fél fájdalommal járó tapasztalatok megismétlésétől. Különösnek lát-

szik az is, hogy sok gyermek fél a kutytól, akkor is, ha ennek a hangját már kezdettől fogva ismerte. Általában az állatoktól, a tengertől, a fantasztikus és szokatlan jelenségektől — aminő pl. az az eset, ha a gyermektől jól ismert személyek különös ruhában, vagy álarcban mutatkoznak előtte, — szokott félni a kis gyermek, még pedig úgy, hogy ezek a félelmek mindnyájan *veleszületetteknek* látszanak; semmilyen tapasztalatra, semmilyen élmény-előzményre nem lehet őket visszavezetni. A sötétségtől való félelem, úgy látszik, szintén „velülnkszületett” érzés; a pszichológiának azonban még nem sikerült ezt döntő érvekkel bebizonyítani; sok függ a gyermek szoktatásától és a rája ható szuggeszióktól. Az is lehetséges, hogy sokkal inkább keltenek félelmet a sötétségben feltűnő világos jelenségek, mint megfordítva. A kis gyermek 25 hónapos kora előtt azonban nem mutat félelmet a sötétségtől; a sötétből való félelem klasszikus kora a 2—5 életév idejére esik. Végül a félelemnek egyik legelső és kezdettől fogva ható oka az, ha a gyermek úgy érzi, hogy elejtik, vagy hogy az őt tartó alap (pl. bölcső) bizonytalan, hirtelen zuhanni kezd, stb. A félénkségnek (timiditét) egyik sajátos fajtája az egy éves gyermekben az idegenek jelenlétében mutatott zavar és az anyai oltalom alá való menekülés, mely a 3. életévben újra megjelenik, de most már, mint a környezet róla való véleményének gondja és aggodalma. Ez a sajátos félénkség, melyről alább az ifjúkorral kapcsolatban lesz szó, voltaképen a gyermek társas viselkedésében beálló krízis. (V. ö. *Valentine: The innate Bases of Fear. [The Pedagogical, Seminary and Journal of Genetic Psych. 1930.] 394—419. II.* Ez az értekezés, mely a lényeges irodalmi utalásokat is magában foglalja, jelenleg a legjobb vizsgálata annak a kérdésnek, vajjon a gyermekkor félelmi állapotai velülnkszületettek-e, vagy csak szerzettek?). A gyermekkor a fentebb említett sajátosságok mellett jellemzi még az is, hogy az érzése könnyebben válnak inulatokká (rémület, ijedtség), mint a felnőtté és hajlamosabb is a felindulásra (emóció sokk), mint a felnőtt és általában emocionális típusú (de nem perszeverációs), aminek oka a félelmek velülnkszületett alapjaiban és abban a tendenciánkban van, hogy ösztönszerűen menekülni törekszünk a létünket fenyegető bármely veszély és ártalom elől. Az „ideges” gyermek félelmi állapotai külön tárgyalást és figyelmet kívánnak (v. ö. *Vértes: Das nervöse Kind. 1933.*)

Bármily álláspontot foglaljon is el az elméleti lélektan a velülnkszületett alapjaira nézve, a *nevelői gyakorlatnak* abból kell kinidulnia, hogy a mai ember sokkal több félelmi szokást gyűjt össze, mialatt felnő, mint amennyi a helyes életvezetés és jellemalakulás számára megengedhető volna.

„Van egy tendenciánk, — mondja *Mac Dougall* (*Character and the Conduct of Life. 5. kiad. 1937. 25. l.*), — amelynek megvan ugyan a maga helyes

szerepe a mi életünkben, de amely a többség lelki életében mégis aránytalanul nagyobb helyet foglal el, mint amekkorát a civilizált élet körülményei megengednének, és amely túlságos gyakran és túlzott erővel jelentkezik, el-sötétíti és pusztítja sokak életét: ez a félelem“.

Müller-Freienfels azt állítja, hogy a gyermek alapérzése a félelem (Angst); a gyermek a felnőttek hatalmával és erejével szemben csak tehetetlenségét érzi és érzésének alaphangja a félelem (Kindheit und Jugend. 1937. 106.).

Ha azonban ez valóban úgy van, ahogyan ezek az írók mondják, akkor a nevelésben különös gonddal kell ügyelni arra, hogy a gyermek lelki világában a különböző félelmek *állandó szokásokká* ne váljanak és a jellem kialakulására károsan ne hathassanak. Ha a félelmi állapotok oly hatásosan belegyökeresnek a gyermek érzületébe, hogy abban mint állandó indítékok szerepelnek, akkor előttünk áll a félenk, vagy „ideges“ gyermek. A jellemnevelés számára tehát fontos kérdés az, mit tehetünk a gyermek *érzelmi egyensúlyának és kontrolljának* javára a félelmi állapotok helyes kezelésével?

a) A gyermekben lévő félelem leküzdésének első gyakorlati szabálya: *távoltartani* a gyermektől mindazon ingereket és körülményeket, melyek a (veleszületett) félelmet és menekülési tendenciát felkelthetik. Helytelenek azok a dajkamesék, amelyek ijesztő és rémületes képzetekkel töltik meg a gyermek képzeletét, különösen elalvás előtt. (Dickensről mondja egyik életírója, hogy regényeinek alaphangulata és egyes alakjai éppen gyermekkorának szorongó és félelmetes élményeiből származnak.) De helytelen az a szűklátókörű „bátorságra nevelés“ is, amely a természeténél fogva félenk gyermeket úgy akarja a félelemről „leszoktatni“, hogy ijesztő hatásoknak teszi ki, pl. a vízbe dobja, hogy ne féljen és megtanuljon úszni, vagy oly állatok közelébe viszi őt, melyektől a gyermek fél, vagy egyedül hagyja a sötét szobában, a gyermek legyőzhetetlen félelme ellenére; nagyon helytelen az a balfogás is, mikor a nevelő rákiált a gyermekre, vagy haragosan gáncsolja, hogy „ne féljen“; ennek, már az első pillanatban is helytelen eljárásnak, oktalansága azonnal világossá válik, ha meggondoljuk, hogy éppen a félelem az az érzés, melynek legkevésbé lehet „parancsolni“, vagy amelyet legkevésbé lehet az összes indulatok és érzések között egyszerű észokoskodással eloszlatni. A félelem ugyanis elsősorban az egész személyiségre szóló gátlásokat jelent és nem csupán az értelem helyes tevékenységét függeszti fel, hanem már a figyelmet is. Ami a kis gyermeknek 1. és 3-ik életévében mutatkozó félenkségét illeti, itt a nevelő tennivalója abból áll, hogy a gyermek önszeretetét és hiúságát feleslegesen ne ingereljük és rettegettsük, se túlságos dicséretekkel, se pedig folytonos korholással; általában az irónia, a gúny, a nevetségessé tétel a gyermek érzékeny lelkületét mélyen sértik és zavarják, önsze-

retetét és hiúságát nagyon felfokozzák. A gyermek nagyon fél a neveltségességtől és a felnőttek ítéletétől, mindig ügyel arra, mily véleménnyel vannak felőle a felnőttek. A gyermek igazi légköre az egyszerűség és őszinteség; félénksége is, meg hiúsága is csak akkor támad fel, ha ebben a légkörben zavar keletkezik. Mindenesetre hasznos, hogy — ha már a gyermek félénksége feltámad, — úgy viselkedjünk, mintha már teljesen megszabadult volna a hibától; ez a szabály általában minden indulat legyőzésére alkalmazható. — Amint a gyermek nő és fejlődik, természetesen egyre jobban saját kezébe kell vennie önmagának kormányzását és egyre inkább ki kell fejlesztenie magában az önuralmat. A nevelők példaadása és a szoktatás segíteni fogják őt ezen az úton a tökéletesedés felé. A szoktatás, — a feltételes reflexek és viselkedések tanának értelmében, — elérheti, hogy a félelmet keltő tárgyat valamely kellemes benyomással összekapcsolva, megszünteti azt, vagy legalább félig legyőzi.

b) A gyakorlati eljárás még a következőket is figyelembe veheti a félelem helyes kezelésében: Amennyire szükséges a káros és helytelen félelmi állapotok elleni küzdelem, ugyanannyira szükséges a „helyes félelem” meggyökereztetése is a gyermek jellemében. „Az Úr félelme a bölcsesség kezdete”: ez a mondás átvitt értelemben alkalmazható minden más üdvös félelemre is, melyet lehet egy szóval a „helytelen cselekvéstől való félelemnek” nevezni. Ebben áll a félelemnek pozitív nevelői oldala. A helyes félelemhez tartoznak az olyan tendenciák és vegyes érzelmek is, mint az óvatosság és az előrelátás. Főképen azonban a **bátorság** fejlesztésével lehet leghatásosabban küzdeni a félelmek keletkezése és a gyermeki lelken erőt vevő uralma ellen. (V. ö. *Elsenhans*: Charakterbildung. 3. kiad. 1920. 12—13. l.) *Mac Dougall*: Character und Conduct of Life. 118—119. l.).

A „bátor” viselkedés azonban nem egyjelentésű és egyszerű jelenség; a neveléslélektannak, mielőtt a bátorságra való nevelésre utasításokat adhatna, egy kis elemzésre van szüksége, a bátor viselkedésnek egyes eseteit és alakjait jól meg kell egymástól különböztetnie és fel kell tárnia a „bátorság” minden lehető előidéző okát. A bátornak mutatkozó külső viselkedés lelki okai lehetnek: a valódi belső bátorság, vagyis az értékek szolgálatában és megvalósításában érvényesülő, és a nehézségek, akadályok leküzdésében mutatkozó lelki erő; lehet az a körülmény, hogy az illetőben a félelem érzése és a menekülési tendencia gyengén van kifejlődve, aminek ismét a gyengébb képzelőerő és nagy fizikai energia lehet az alapja; oka lehet a természeténél félénk embernél az az erőfeszítés, mellyel le akarja győzni a félelmet, egy magasabb cél, eszmény, szeretett személy stb. szolgálatában; a bátor viselkedés eredhet abból a félelemből, hogy társaink kinevetnek, megvetnek, vagy hogy összeütközésbe kerülünk környezetünkkel; a bátor viselkedés eredhet más indulatból is, pl. haragból, vagy gyűlöletből stb.

Az elősorolt esetekből világosan kitetszik, miféle „bátorság”

az, mely a nevelői gondoskodásnak tárgyát teheti a kis gyermeknél is, mek az ifjúkorban is. A *valódi bátorság*, mint lelki erő és hatalom, csak a *meggondolt és értékes célokért küzdő* egyénben fejlődhet ki és válhat az *önuralomnak* és jellemnek értékes alkotórészévé. Legyőzni saját önzésünk és fájdalmaink kicsinyességeit, a környezetnek kevésrebecsülését, megszólásait, intrikáit és fenyegetéseit, haladni az igazság és becsület útján minden veszély és kísértés ellenére: ez a bátorságnak az az eszménye, mely iránt már a gyermekkor is fogékony, de még inkább az eszményért hevülő ifjúkor.

2. Az ifjúkorban a félelem meggyökerezése elleni küzdelemnek és a helyes magatartások kialakításának fő útjai ugyanazok, mint a gyermekkorban. Van azonban e korban egy sajátos alakja is a félelemnek, melyet az irodalom külön tárgyal, mint a serdülés-kor speciális jelenségét s ezt nekünk is figyelmünkre kell méltatnunk. Ez az *ifjúkori félénkség* (timidité).

Az ifjúkori félénkségnek — mely egyébként sok felnőttben is teljesen kifejlődve megmarad, — jellemző vonásai a következők: A fiatal ember, vagy leány, aki kortársai között, vagy családi körben teljesen fesztelenül viselkedik, idegen társaságban feszélyezve érzi magát, gátlásai vannak, mozgásában, viselkedésében a zavar jelei mutatkoznak; elpirul, megzavarodik és nagyon kellemetlenül érzi magát, aminek természetes következménye, hogy szeretne a kellemetlen körülmények közül kimenekülni, elrejtőzni az emberek elől s a magányt keresi, vagy a szokott környezetet. A félénkség okai: az idegen emberek figyelme, mely mögött a fiatal lény ösztönszerűen fenyegetést érez, vagy legalább is kritikát. A valódi lélektani ok tehát: az önérvényesítés (és hiúság) tendenciája, amely azonban *bizonytalansággal* párosul: az ifjú — tapasztalatlanságánál fogva, — nem tudja még, ellen tud-e állni a bírálatnak, vagy a támadásnak, amely minden ismeretlen egyén részéről érheti. (Ez az öntudatlan feltevés mélyen ösztönös.) Hogy az önérvényesítés a fiatal korban éppen a *hiúság* formájában jelentkezik, azt könnyen megérti az, aki tudja, hogy ebben a korban mily nagy a sikernek és boldogulásnak vágya. Viszont kétségtelenül be kell következnie az önmagában való kételkedés érzéseinek is a fiatal emberben, mert kora és tapasztalatlansága az önbizalmat még nem engedte kifejlődni. Sok művésznél, és a nyilvánosság előtt szereplő egyénnél hasonlóan nagy a félénkségi zavar és bémult állapot, — éppen az önbizalom hiánya miatt. A félénk ember rendszerint állandó harcban áll önmagával: szeretné, ha le tudná győzni ezt a „jellembizonytalanságát” és érzi egyúttal tehetetlenségét is. Egyszerre vágyik is az emberek közé és menekülni is kíván előlük. (V. ö. L. E. Gratia: Le trac et la timidité. Paris. 1926. J. Lacroix: Timidité et adolescence. Paris. 1936. P. Mendousse: L'âme de l'adolescence. 3. kiad. 1924. 191 kk. II. Mélinand: Notions de psychologie. Paris. 1925. Ch. X. P. Janet: Les névroses. 357. l.)

Összegezve az ifjúkori félénkség okait, látjuk, hogy az eredhet: a tapasztalatlan ifjúnak természetes önszeretetéből, mások véleményének a hiúságig fokozódó gondjából, az önbizalom hiányából, az önkritikára és skrupulozításra való hajlamából.

ból, a tapasztalás hiánya miatt könnyen beállható képtelenségéből az alkalmazkodásra és határozott ítéletre. Nincs „lélek-jelenléte“. Ebből az utóbbi vonásból lehet legkönnyebben ráismerni a félénk személyiségre. Ha megismertük az okokat, akkor a kezelés útja, mely sohasem szorítkozhat csupán a tünetekre, szintén világosan állhat előttünk. A nevelés első teendője: felhasználni az ifjú *értelmességét*. Különösen az értelmes ifjú tudja jól, hogy a félénkség nem annyira bűn és hiba, mint inkább betegség, t. i. a társadalmi és a kozmikus világ rendjéhez alkalmazkodni nem tudó egyén betegsége. Ezt kell először is átlátnia annak, aki a bajból ki akar gyógyulni. A meggyőzésnek és önismeretre való vezetésnek ez az első lépése azonban csak akkor hathatós, ha a félénk személyiség nemcsak belátja a fenti elvont tétel igazságát, hanem azt is érzi, hogy a baj oka éppen az ő érzelmeinek (a félénkségnek) túltengésében van, és *óhajtja és kívánja* a tőlük való *szabadulást*. Csak, ha ez a vágy feltámad, várhatjuk a félénkség ellen való küzdelemnek igazi megindulását. — A küzdelem további állomásai azok a kisebb-nagyobb *győzelmek* lesznek, melyeket az ilyen bölcs vezetés alatt álló fiatal lélek lassankint ki fog vívni saját félénkségén; ismét a külső vezetés feladata lesz ezeket a győzelmeket öntudatosítani, hangsúlyozni a növendékben és így őt „életbátorságra“ nevelni. E kis győzelmeket a mindennapi és gyakorlati élet diktálja s az ad reájuk alkalmat; távoli és nagy célokra való beállítódás ezen a fokon még nem vezet eredményre. — Egy további eszköz a növendéknek a valós környezetbe való *tevékeny* beleolvadásra szoktatása: „A gyermekeket, az első időktől kezdve arra kell szoktatni, hogy használják tagjait, tanuljanak valamilyen kézi munkát; meg kell tanulniok bánni a homokkal, fával, papirossal, növényt ültetni, tárgyakat összeszerkeszteni, hatni a valóságra“, — mondja *P. Janet* id. *Lacroix*, i. m. 157. l.). De hasonlóképen fontos az is, hogy a (félénk) gyermek és ifjú megszokja a többiekkel való érintkezést, ne féljen az idegenektől és a nagy közönségtől. (Janet szerint ugyanis a valóságtól és környezettől való eltávolodás nem következménye, hanem oka a félénkségnek.) — Ehhez járul, hogy a félénk ifjúnak szüksége van a *mozgások és külső fellépés* nevelésére is. A külső viselkedés egységesítése, biztonsága és szabályozottsága visszahat a bensőre is. *Alain* szerint a vívó- és táncmester (mozdulattanító), ebben az értelemben egyúttal az erkölcsnek és jellemnek is nevelője. — Végül szükséges, hogy a félénkséget a *családi és intézeti bizalmas légkör* nevelő hatásával is ellensúlyozni törekedjünk. Igaz ugyan, hogy az ifjúkor a szülői környezetből való kiszakadásnak és az önállósodásnak korszaka és ezért éppen a bizalom rendül meg legelőször az ifjú nemzedékben az idősebbek iránt: nem szabad azonban elfelednünk, hogy ennek a megrendülésnek oka nagyrészt éppen

az ifjú *önbizalmának* krízisében található meg. Épen ezért van szüksége az ifjúságnak a nevelésre és a *vezetésre*, a lelkiatyára és bizalmas vezetőre, továbbá az idősebbek baráti lelkére. A lelki vezetés szükségességét *Lacroix* is hangsúlyozza (i. m. 154. l.), a középiskolai tanulók vallomásaiból is tudjuk, hogy ők a nevelőkben és tanároknak elsősorban a bölcs és jóindulatú jóbarátot keresik; de hogyan lenne lehetséges az ilyen vezetés a bizalom légköre nélkül? Az ifjú támogatása, lelkiismeretének irányítása és vezetése, a megértő jóindulat a félenkség leküzdésének elemi feltételei közé tartozik, de egyúttal az ifjúság mindennemű nevelésének is egyik lényeges feltétele. „A fiatal emberek félenksége legfőképpen onnan ered, hogy a felnőttek alig próbálják meg őket valóban megérteni és velük együtt érezni.” (*Mendousse, L'âme de l'adolescent.* 200. l.). Nem a bölcs szigorúság félemlíti meg őket, hanem ennél sokkal inkább a nem okos szeretet.

„Nincs jobb és szükségesebb iskolája (a fiatalságnak), mint a bizalmas légkör (familiarité) . . . A félenkséget is csak ez gyógyítja meg; csak a szabad és őszinte környezetben ismerhetjük meg igazán az embereket, itt tapogatózik először a gyermek, itt keveredik bele a társas életbe és méri össze magát az emberekkel . . . Akiknek nincs bátorságuk, hogy keressék az igazságot ezekben a kemény próbákban, mélyen alatta maradnak minden igazi nagyságnak . . . A bizalmas érintkezés az emberekkel adja meg nekünk azt a bölcseséget, amely nem a szellem illúzióján épül fel, hanem a tapasztalat kétségbevonhatatlan elvein.” *Vauvenargues.*)

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

Kezdő főiskolásaink és a tanári hivatás.

A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola magyar szakos kezdő hallgatói — számszerint mintegy hetvenen — irodalmi szeminárium munkájuk keretében levélben foglalták össze, milyen élmények és megfontolások vezették őket a tanári pályára, miféle indítékok hatására lépték át a főiskola küszöbét. A levelek tanári felszólításra készültek; életüknek egy lezárult fejezetét összefoglalva mintegy bemutatkoztak velük a levélírók s a visszaemlékezés ihletében számot adtak írói készségükről. Hogy a kitűzött tárgy annyi őszinte vallomásra fogja hallgatóinkat indítani, hogy táboruknak háromnegyed része akkora bizalommal fog soraiban feltárulni s így a közvetlenül érdekelt pedagógushoz szólva, olyan mondanivalói lesznek, amelyek a legszélesebb körök érdeklődésére tarthatnak számot, nem volt előrelátható. Bizonyos, hogy soraikat olvasva, egy új magyar

nemzedéknek a tanári hivatással szemben elfoglalt magatartásával ismerkedhetünk meg s a mai élet útvesztőjében vergődő fiatalsággal nem remélt meleg kapcsolatba juthatunk.

Az adatok értékelésében természetesen minden jóindulatunk ellenére sem mellőzhetjük a szigorú kritikát, ha szilárd alapokra akarjuk építeni következtetéseinket. Tisztában kell lennünk azzal, hogy mindennemű iskolai célokat is szolgáló valamás csak bizonyos gátlások legyűrése árán emelkedhet a megbízhatóság magaslatára, ahol nem a tanítvány és a tanár párbeszéde folyik többé, hanem az ember beszél az emberrel. Van néhány levél, amelyen kétségtelen meglátszik, hogy nem egyéb egy iskolai feladat kényszerű megoldásánál; a levélíró megbúvik az erősen keresett szavak mögött, mint „a mézédés szavak kacér játékosa“, s a vallomást fogalmazási gyakorlattá egyszerűsíti; máskor a megközelíthetetlen tökéletesség tőgájába öltözik s élményei helyett eszményeit tárgyalja levelében; s hozzájárul mindezekhez, hogy az adott esetben a tanár és a tanítványok félig ismeretlenül állnak szemben egymással s a levélírók a bizalmat csupán előlegezhetik. Annál jólesőbb azonban a levelek nagy többségében a közvetlen, emberi hang: „eddig csak az édesapámnak mondtam el az erre vonatkozó mondanivalóimat“, írja levele elején az egyik nőhallgató; „ezt mind elhallgathattam volna, de akkor előttem nem ért volna semmit e levél“, vallja a férfiak egyike. Általánosabb érdeklődésre természetesen csak az utóbbi hangnemben szóló sorok tarthatnak számot.

Állapítsuk meg mindenekelőtt: az értékesebb dolgozatok alapján hallgatóinknak a tanári hivatástudat szempontjából két típusát kell megkülönböztetnünk. Mintegy harminc dolgozat írója szemmel láthatólag zökkenők nélkül, tisztán belső ösztönét, természetes hajlamát követve jut el a főiskoláig, az indítékok, amelyek útját vezérlik, elemezhetetlenek, vagy csak nagyjából körvonalazhatók s visszamutatnak a gyermekkor élményvilágába. „A tanári pályán kívül soha nem gondoltam másra“, „ezt a kérdést soha nem tettem fel magamnak, olyan magától értetődőnek tartottam, hogy tanár lesz belőlem“, „ez felel meg legjobban egyéniségemnek“, „gyermekkorom óta mindig tanár akartam lenni“, „nem értelmi, hanem érzelmi okok vezettek“, „hogya csak tisztán értelmi megfontolásból tettem volna meg elhatározásomat, le is mondhattam volna arról, hogy igazi magyar tanár legyek“, „ha oly gazdag lennék, hogy nem lenne szükségem további tanulásra, akkor is itt lennék a főiskola falai között“ — ime egy egyre visszatérő gondolat az idetartozó levelekből. S e sorokat olvasva, magától értetődőnek tetszik a kijelentés: „Az élethivatást nem lehet úgy változtatni, mint a ruhadarabokat.“

E szerencsésebb csoportnál sokkal érdekesebb s élménysze-

rúbb vallomást nyújthatott a hallgatók másik táborá: azok tartoznak ide, akiknek nem a símább útát jelölte ki a gondviselés, akik zökkenők és megpróbáltatások árán jutottak el választott hivatásukig, akiket feladatok és problémák elé állított az élet s diadalmasan vagy legyőzve érkeztek el a főiskolához. Valóban, a pályaválasztás napjainkban sokkal inkább döntő lépés fiatalságunk életében, mint boldogabb időkben lehetett. Gazdasági és társadalmi bajok, anyagi és erkölcsi gondok súlya alatt roskadozva nem egyszer a legsúlyosabb áldozatot, saját hivatásának feláldozását követeli meg a helyzet ifjúságunktól. Mint az egyik levélben olvassuk: „A világháborút követő évek nemzedéke hatalmas küzdelmet vív a létért és az ifjúságnak nem sok alkalma van arra, hogy válogasson az életpályák között. Ma már csak nagyon kevés embernek jutott az a kiváltság, hogy mérlegelheti, vajjon melyik életpályához volna kedve; inkább az a kérdés nyomúl előtérbe, vajjon nyújt-e megélhetést a létfenntartásért küzdők nagy tömegének.”

E két típus vallomásaiban természetesen más és más mozzanatokra esik a hangsúly a tanári hivatástudat fejlődésének történetében: az első tábor látása tisztább, amikor a magára eszmélés folyamatának állomásait idézi fel s megkísérti számbavenni a körülményeket, amelyek a választott pálya felé irányították, míg a másik, bonyolultabb történetű csapat emlékezetében a leküzdött nehézségek vagy kényszerű megalkuvások képe elevenebb s az életben szerzett nyomasztó tapasztalatok megbeszélése nyomúl előtérbe.

Vajjon miféle szempontok segítik elő s milyenek hátráltatják fiatalságunkat a tanári hivatás felé vezető úton?

Az előbbi kérdésre adott feleletek gondolatmenete meglehetősen egyszerű: szülők és tanárok példája, könyvek és önképző-körök, gyermekszeretet és tudásvágy adják a legtöbb indítást a pedagógiai hivatáshoz ma is, mint bizonyára minden időben. A legmélyebb ösztönző hatást természetesen a családi élet benyomásai váltják ki. Egész pedagógus-dinasztiák képe bontakozik ki olykor előttünk, amint a leveleket olvassuk. „Szüleim mindketten pedagógusok s a családból már hárman léptünk tanári pályára,” írja az egyik levél; „pedagógus-család tagja vagyok, nagyapám is, édesapám is tanár,” halljuk másikat. „Édesapám is volt! Milyen szép lenne az ő megkezdett munkáját folytatni!” „Édesanyám polgári iskolai tanárnő, ebben a légkörben nevelkedtem fel.” „Amikor édesapám magyarázott, úgy éreztük, hogy fehéren izzó lángnyelvek töltik meg a tantermet, amitől tüzet fogtunk mi is.” Az efféle nyilatkozatok világosan mutatják, milyen szuggesztív hatású lehet a környezet tanári családokban; de van példa arra is, hogy az iskolai gondoktól beárnyékolt szülőre másféle emlékek szállanak: „Egészen kicsi koromban sokszor el-elnéztem édesanyámat,

midőn este a lámpánál füzetet javít s mindig haragudtam egy kicsit arra: a sok-sok kéktáblás írkára és az egész iskolára.“ Egyébként figyelemreméltó, hogy a tanári pályára főiskolásaink csak tanári családokban kapnak indítást, másféle családi milieuk ezirányú hatásáról a levelek nem vallanak.

Számos dolgozatban nyomon kísérhetjük azonban az iskolának közvetlen hatását is: vissza-visszatérő eleme hallgatóink vallomásainak egy-egy hálás szó egy-egy volt tanárról, akinek példája egész életük alakulására döntő volt. E hatás első, nem nagy jelentőségű megnyilvánulása a gyermekkori iskolásdi-játék, amelynek fontossága sok dolgozatban alaptalanul megnő; teljes értékűek azonban az ehhez hasonló, sokat mondó megjegyzések: „Egy-egy szeretett tanárnóm példája ott lebegett előttem — hányszor nem határoztam el magam: Majd én is így teszek!“ „Tanáraitól szép példáját láttam az ifjúság nevelésének.“ „Hogy a tanári pályát választottam, abban három igen kedves tanáromnak van igen nagy része. Olyan nagy hatással voltak rám, hogy szinte akaratlanul is ők döntöttek a sorsom felől.“ „Erre a pályára egy tanárnóm példája is ösztönzött, aki osztályfőnökünk volt.“ „Kezdtem egyre jobban megszeretni apáca tanárnőimen keresztül a tanári pályát.“ Ezek a szemelvények világosan mutatják, hogy különösen a nőhallgatók élményvilágában milyen elhatározó jelentősége lehet a tanári hivatás felébredésében egy-egy megnyerő egyéniségnek. De van férfihallgatónk is, akinek életében sorsfordulatot jelentett egy közvetlen hangú beszélgetés a tanárral: nemcsak kötelességére eszméltette az előbb még felelőtlen kis diákot, hanem mint írja: „Ekkor fogamzott meg bennem az a gondolat, hogy én is ilyen tanár leszek, aki a gyermek lelkét így át tudja formálni, aki vele érez és aki ilyen sorsdöntő fordulatot tud teremteni egy ember életében.“

Magyar szakos hallgatókról lévén szó, feltűnő sok dolgozat hangsúlyozza, hogy a pályaválasztás mozzanatában az irodalomnak, a könyveknek a szeretete is fontos szerepet játszott. A szó eredeti értelmében vett filológiai hajlam e megnyilatkozásáról gyakran igen tanulságos sorokat olvashatunk, amelyek egy-egy fejlődő lélek olvasmányainak alakulásáról nyújtanak képet. Olykor egyszerűen megállapítja a levélíró: „A könyv gyermekkorom óta legkedvesebb szórakozásom volt, sokszor enni is elfelejtettem, ha nagyon belemerültem az olvasásba;“ „a másik ok, amiért magyar tanárnőnek jöttem, a könyvek szeretete;“ „a munka közben barátaim, testvéreim lettek a könyvek, melyek tanítottak és lelkesítettek.“ De nem egy dolgozat részletesen is megismertet a könyvek egymásutánjával, amelyek egy serdülő élet alakítói voltak. „Legkedvesebb perceim, óráim voltak,“ olvassuk az egyik levélben, „mikor édesapám ölébe vett és mesélt nekem... Hat éves lettem. Megtanultam az

ABC-t. Később mikor már jól tudtam olvasni, édesapám mesék-könyveket vett nekem ... Ha Pestre utaztak, mindig hoztak nekem Áller-újságot. Majd pedig megrendelték az Én Ujságom c. lapot. Később Robinson, Copperfield Dávid története, a Kis Lord tetszettek, majd May és Verne könyvei érdeketek és csak azután tértem át nagy mesemondónk, Jókai könyveire. A verseket is kezdtem megkedvelni és jóleső érzéssel mondogattam csak úgy, magamnak a megkapó, röpké sorokat, mondatokat." Hasonló sorokat idézhetnénk még s könnyű lenne rávilágítani arra a tájékozatlanságra is, amely diákjainkat olvasmányaink megválogatásában körülveszik.

Szembetűnően kis szerepet játszik a hivatástudat kialakításában az önképzőkör, amelynek feladata pedig éppen a különböző irányú egyéni hajlamok kibontakozása volna. Azok a komoly hozzászólások, amelyek különböző pedagógiai folyóiratainkban a nagymúltú intézmény válságáról elhangzanak, talán azzal a ténnyel is támogathatók, hogy dolgozataink közül mindössze kettő vall arról, hogy önképzőköri munkájának pályaválasztásában szerepe volt s a régi diákvilág kedves hagyományát, a versírást is mindössze három levél hangoztatja. De nem kevésbé érdekes, hogy a tiszta tudományszeretet motívuma is viszonylag ritkán kap hangot a dolgozatokban. Mindössze két hallgató van, aki a múlt felé fordulva, bírálatot mond középiskolai tanulmányairól, amelyeket elégtelennek érez. „Irodalomtörténet-tanárom nem jól tanította az irodalmat“, írja egyikük. „Leckevázlatot adott, száraz adatokat, amelyeket azzal egészített ki, hogy elolvasta Szerb Antal irodalomtörténeti munkájának odavágó részét.“ Hasonlóan szól a másik vallomása is. Ezeken kívül még csak egy-két levélben merül fel a vágy: „többet tudni, hallani“, „behatolni az emberi lélekbe, megismerni az emberek gondolkodásmódját, felfogását, örömét, bánatát évszázadokra visszamenőleg“, „több tudást, tapasztalatot gyűjteni az úti tarisznnyába! gazdagabban elindulni és mint egy király, szétosztogatni útközben az útravalót.“

Talán a leggazdagabban képviselt mozzanat, amely a levelek tanúsága szerint a tanári hivatástudat felébresztésében szerepet játszik, a gyermekvilág szeretete, a vágy a gyermeki lélek erőinek kialakítására, arra a tiszta környezetre, amelyet az iskola apró közössége képvisel. Ezt a vágyat hallgatóink nagyrésze a tanítóképzőből hozza magával, ez intézmény pedagógiai hatását kell elsősorban keresnünk az idevágó nyilatkozatokban. A nevelői becsvágy felélesztésében a főiskolának valóban nincs sok tennivalója: hallgatóinak túlnyomó többsége magában hordozza ez élményt, korábbi iskoláinak nemes örökségeként. „Kerestem és szerettem a gyermekek társaságát“, olvassuk. „Mindjobban megértettem az ő kis világukat. Láttam, hogy minden magyarázatot milyen hálás szívvel fogadnak; láttam, ho-

gyan ébred fel érdeklődésük, hogyan fejlődik értelmük.“ S egy másik dolgozatban: „Visszatérek a faluba, hogy az emberpalán-tákat, apró proletárokat, kis senkijeit a nagy életnek, vezetges-sem szebb holnapok felé, eljuttassam a műveltség hatalmas vi-zeinek legalább a partjaihoz. Lássák meg, hogy nemcsak ke-nyérharc van az életben, hanem szépség és magasabbrendű cél is.“

Egyéb, inkább alkalmi, mint általános indítékok mellőzésé-vel így jutunk el a levélírók második típusához; azokhoz, akik akadályokon és megpróbáltatásokon, lemondások és áldozatok árán jutottak el a főiskolához. Egy-egy gazdagabb tartalmú élet képe bontakozik ki itt előttünk — az élmények, amelye-ken át az élet útja kanyarog, valóságos kis önéletrajz szerkesztésére kényszerítik hallgatóinkat. Az akadályok sorában a leg-nagyobb kétségtelenül az állástalanság, a mai ifjú nemzedék e végzetszerű problémája. „A tanítói pálya túlzásfolt, itt munka-területre egyideig sajnos, nem lehet számítani“, állapítja meg egyszerűen az egyik dolgozat; egy másik szerint „a tanító el-helyezkedési lehetősége oly kevés, hogy szinte a semmivel hatá-ros.“ De áll ez egyéb pályákra is: „Két évig hiába igyekeztem elhelyezkedni“, mondja az egyik kereskedelmi iskolát vég-zett hallgató. Sok dolgozat valóban hosszú évek idegőrlő vára-kozását, a munkáért vívott ijesztően reménytelen küzdelmet ve-títi elénk. Beíratkozni a főiskolára — e hallgatók élményvilágá-ban lázadást jelent az egyhangúság, a tétlenség és reménytelen-ség ellen, amely minden egészséges fiatal vérmérsékletnek szűk-ségszerűen ellene mond. A Magyarország-szerte kallódó ifjú ta-nító-nemzedék mai helyzetét jellemzik igen találóan e sorok: „Eltöltöm minden haszon és cél nélkül azokat az éveket, ame-lyek a legdrágábbak, amelyek többé vissza soha sem jönnek; várom ölbetett kezekkel, hogy majd csak jön kérvényemre va-lahonnan válasz . . . Nem! Ez a tétlenség nem az én természe-temnek való! Szüleim biztatnak, hogy majd megjön az ideje mindennek. Igen, de közben felőrlődik az embernek legdrá-gább kincse, a hosszú évek keserves munkájával szerzett tudás és magamon tapasztaltam, hogy ha három-négy évet komoly munka nélkül kell eltöltenem, akkor kihal az emberből minden nemesebb eszméért való lángolás.“ Ami ilyen körülmények kö-zött a magyar vidék diplomásainak marad: a fotballozás a falusi csapatban, ácsorgás a főutcán, a nagy-korcsma mulatsá-gai, haladás korban, visszafejlődés a tudományban, néha ideiglenes alkalmazás egy-egy gabonagyűjtő vállalatnál, lassú parlagiasodás s az élet ijesztő bizonytalansága.

Igy természetesen a dolgozatok a közvetlen élmény hang-jaival ismertetnek meg a mai vidéki állástalan diplomások élet-stílusával. A probléma azonban nemcsak az ifjú nemzedéké! Tudomásul kell vennünk, hogy egy új társadalmi réteg van

általuk kialakulóban, amely nem helyezkedhet többé vissza parasztságunk életformáiba, amelyektől elszakadt, de hiába kopogtat az értelmiségi pályák bezárult ajtaján is. „Soha nem akartam megtagadni az ugart, melynek egyszerű és darabos, de józan, egészséges világából jöttem,” olvassuk a megdöbbenően pontos diagnózist. „De mégis, mikor visszatérhettem volna egyszerű életébe, akkor láttam, hogy nincs hozzá semmi közöm. Idegen vagyok a számára. Mások a vágyaim, eszméim. De ő is idegen nekem a maga ősi, ugar-illatú primitívségében. Ez a felfedezés döbbenetes volt és irányváltozást jelentett az életemben. Azelőtt, ha hűvös alkonyatok idején kint jártam a mezőn, úgy éreztem, hogy otthon vagyok. Minden ismerősöm volt; a lassan hazafelé vánszorgó kocsik, görnyedten haladó emberek, lilás-fehér köd a völgyekben, a zsombokok füstjének keserű szaga a levegőben . . . Tizenkilenc éves koromban elvégeztem a tanítóképzőt. Mikor hazatértem, már semmit sem találtam ismerősnek, éreznem kellett, hogy mindentől elszakadtam, amihez előbb tartoztam.” E sorok világosan mutatják, hogy az ifjú nemzedék problémája nem lehet pusztán e nemzedéké, nem is pusztán a magyar iskolaügyé, bár ennek számára sem közömbös, hogy tétlen várakozásban elernyed, becsvágya és tudása vesztett fiatal tanítóság veszi át napjainkban az idősebbek posztját, — közös ügye az egész magyarságnak, társadalmi probléma, amely sürgős orvoslásra vár.

Valóban, mai fiatalságunk nem a rózsaszínű ábrándok lehetőségeinek korát éli! Az élet ma kegyetlenebb küzdelem, mint valaha s a magatartás, amellyel egy-egy hallgató a főiskolához ér, sok esetben a küzdelmek elől menekvőé. Van, aki föl sem veszi a fegyvereket: „Mint egy igazi kisgyermek, menekültem valahová, ahol ezt az ádáz tusát feledtetni tudják velem s nem minden átmenet nélkül kap el az élet sodra.” De van szép számmal olyan is, aki a megkezdett harcot adta fel. „Helyettes tanítóságot vállaltam egy kis dunántúli faluban,” olvassuk, „ahol két évet töltöttem. Ez a két év életem legsivárabb időszaka. Az intelligencia, mint új embert, gyanakvással fogadott. Talán sikerült volna bizalmát megnyernem, de az iváshoz nem értettem, a tarokknál hasznavehetetlen voltam, vadászni nem tudtam, stb.. Ezért úgy látták, hogy forradalmian új vagyok, nem közéjük való. Munkahelyemen mindvégig lelkiismeretesen dolgoztam, minden erőmmel azon voltam, hogy oszlassam a ködöt, ami a lelkekre fekszik. Hiába volt azonban minden munka, a zsíros jólétbe fulladt kiszagda-életeket nem sikerült fölráznom, a maradiság legyőzött.” Ilyen megfontolások alapján a főiskola valóban menedékvárnak tetszik. Diplomásai bizonyára a legszerényebb százalékkal szerepelnek az állástalanok soraiban, férfi-hallgatói nem is mindig fedezik a mutatkozó szükségleteket s aki elvégezte, annak — az egyik levél szerint, — „nem kell az

oklevél mellett ábrándozni jó pár évig, míg állást kap.“ Bizonyára ez a megfontolás hozza a főiskolára azokat is, akik egyetemi tanulmányaikat szakítják félbe érette, vagy jogi vagy bölcsészdoktori oklevél birtokában iratkoznak be hallgatói közé.

Az akadályoknak egy második típusát képviseli a szülők ellenző állásfoglalása a levélírók hajlamaival szemben. Ez az ellenszenv legtöbbször nagyon is reális tényeken épül fel: az anyagiak hiányán. „Szüleim nagyon ellenezték elhatározásomat“, írja az egyik levél, „s ellenállásukat azzal indokolták, hogy csekély jövedelmükből engem támogatni és taníttatni nem tudnak. Egyedül és támasz nélkül indultam útnak.“ Máskor az elhelyezkedési lehetőségek hiánya vezeti a szülői megfontolásokat, mint olvassuk: „Szüleim a diplomásoknak előrelátható nehéz elhelyezkedési lehetősége miatt a gimnáziumi érettségi után továbbtanulni nem engedték.“ De nem egy esetben jelentkezik az a gondolat is, hogy a reálisabb, szabad pályákon könnyebb az érvényesülés, a gyakorlati pályáké a jövő s e megfontolás olykor szinte tragikusan keresztezi egy-egy egyéniség hivatástudatát. „Édesanyám jobbnak látta, ha a kereskedelmibe irat, azt remélte, hogy azon a pályán hamarabb tudok állást kapni. Nekem azonban semmi kedvem, semmi érzékem a száraz kereskedelmi tárgyak iránt nem volt, irtóztam még csak a gondolatától is, hogy valami irodában körmöljek egész nap, mint egy gép, lélek nélkül s ennek az őszinte ellenszenvnek meglátszott a nyoma bizonyítványomon.“ A polgári iskolában jeles bizonyítványú tanuló éppen hogy csak elvégzi a kereskedelmi első két évfolyamát, azután szülei elhatározására kimarad, három évi szünet után legyőzi ellenszenvét, tovább tanul, de a kereskedelmi érettségi birtokában két évig hiába igyekszik elhelyezkedni s ilyen előzmények után kerül a főiskola nyelvi-irodalmi szakára.

Előfordul viszont az is, hogy a reális megfontolások vezetnek egy-egy hallgatónkat a tanári pályára — a hajlamuk másfelé vonja s eltemetett vágyak kapnak hangot levelüknek egy-egy megjegyzésében. A férfihallgatók között van, aki katona szeretett volna lenni s néhány nőhallgató bevallja: „Én orvos akartam lenni, nem azért, mert most divat és medikának lenni sikk, hanem már gyermekkoromtól fogva“, — „amenyire visszaemlékszem, az álmom mindig egy hófehér, napfényes, tágas kórház volt, úgy éreztem, gyermekkorosnak lenni a legszebb hivatás; de abban a városban, ahol laktunk, tanítóképző volt és nem leánygimnázium.“ A nőhallgatók egy része hangoztatja azt is, hogy választott életpályájánál természetesebbnek találta volna, ha nemének hivatását töltheti be. „A nőnek van egy természetes, közismert hivatásköre, melynek elérése azonban manapság igen nehéz és bizonytalan.“ Sőt még őszintébb sorokat is olvashatunk: „A nagylányságomat nem az iskolapadban ülve

képztem el, hanem kissé szentimentálisan, zenével, jó könyvekkel, nyelvtanulással, tánccal, úgy, hogy az egész életemben szép emlékem legyen. Az élet azonban, mint minden mai lánynak, ezek helyett az álmok helyett a kemény munkát adta.“ Ez utóbbi csoport pályaválasztásában nagy szerepet játszik az a körülmény, hogy a pedagógiai pláya ellenkezik legkevésbé a női lélek természetes hivatásával.

De vannak egyéb akadályai is annak, hogy egy-egy hallgatónk a főiskolához elérjen. Sok levél mögött ott állnak a levélírónak, vagy szüleinek heroikus erőfeszítései a tanulmányokhoz szükséges anyagiakért. „Szüleimnek hat gyermek neveléséről, tanításáról kell gondoskodniuk.“ olvassuk. „Édesanyám egész nyáron gyűjtögette a pénzt, hogy a beíratkozáshoz elég legyen, így jutottam el nagy küzdelem után a tanárképző főiskolára“, olvassuk máskor. „Tönkrement szülők gyermeke vagyok, így azt mondhatom, az ötödik gimnázium óta állandóan dolgoznom, tanítanom kellett, hogy tanulhassak,“ írja a harmadik levél. „Elemi iskolás fiú voltam, mikor szüleim meghaltak. Már gyermekkoromban öreg embernek éreztem magam, hiszen az élet olyan kötelességeket rótt rám, melyek a családapáknak gondjai,“ hangzik egy következő vallomás. Van, akinek a falu ellenvéleményével kellett megbirkóznia: „Hogy egy szegény árva fiú tanár legyen?“ Egy erdélyi származású hallgatónk nem jutott be a tanítóképzőbe, így jutott arra az elhatározásra, hogy Csonka-Magyarországra jön, s van, aki Magyarországon kapott a tanítóképzőből a felvételi kérvényre elutasító választ s a kereskedelmi iskola vargabetűjét kellett megtennie, hogy hajlamainak megfelelő élethivatást választhasson.

Összefoglalóan áttekintve a leveleket, úgy érezzük, bármilyen különböző indítások és akadályok között vezet hallgatóinknak útja, az osztályrészsül jutott hivatás megbecsülésében a két típus között nincsen különbség. Van, aki a legnagyobb tanító szavait idézi: „Elmenvén, tanítsatok“ — s hozzáteszi: „Vállalom e feladatot annyit esz, mint az Isten munkatársának lennem.“ Van, akit olvasmányai vezetnek ahhoz a gondolathoz, „hogy sugározzam ki a virágos, tiszta lelket és a világ azt a színt ölti, melybe öltöztetem.“ Majdnem minden levélíróban él a becsvágy: „Megkeresni az emberré levés útját, a jellem megteremtésének módját, hogy ifjúságunkból gerinces és egész ember, józan, egészséges nemzedék fejlődjék.“ „A papi hivatás után talán ez az első“, állapítja meg ismét egy másik hallgató. Sok dolgozatban kemény szavakkal szól hozzánk a tiltakozás az „átlagos, száraz, hétköznapi nevelő“ ellenében, „aki nyűg a gyermek részére.“ A tanári pálya ifjú szemekkel nézve több, mint merő kenyérkereseti forrás: „Mindig idegenkedtem attól a gondolattól, hogy olyan pályára lépjek, ahol egyszerűen megfizetik a munkámat“; „léleknélküli robotmunka végzésére nem

volnék képes“; „szerény véleményem szerint tanárnak lenni nem csupán állás, nem kereseti lehetőség, nemcsak jövedelmező pénzforrás (?), hanem elsősorban hivatás,“ — olvassuk az idevágó nyilatkozatokat. S ha valaki mindezek alapján vak idealizmusra vádolná hallgatóinkat, tőlük tanulhatja meg, hogy e szempontok elhanyagolása „nagyon is reális következményekkel jár.“

Tisztán áll azonban hallgatóink előtt a tanárnak a társadalomban elfoglalt helyzete is, nem ugyan a társadalmi jogok szempontjából, mint inkább azoknak a feladatoknak a szempontja szerint, amelyeknek megoldása rájuk vár. Sokan vannak, akik a tanító és nevelő feladatok mellett szociális teendőinkkel is számot vetnek s célkitűzéseik között ott van: „Szellemi érintkezésbe kerülni a kisváros, vagy külváros sokszor igen egyszerű lakosságával.“ „A tanári munkának az egyénen túl kell terjednie arra a közösségre, amelyben tevékenységét fogja kifejteni, az iskola, a kisváros vagy a külvárosok társadalmi életére,“ írja egy másik dolgozat. Egy hallgató előtt pedig teljes világossággal merül fel a terv: hazamenni a maga szűkebb környezetébe. „Egy magyarnak megmaradt külön kis világ ez. Tizenkét falu középpontja az én községem s az egész vidéknek nincs polgári iskolája. Talán sikerül majd elérnem, hogy kultúráját egy lépcsőfokkal feljebb segíthetem. Ennél szebb feladatot, célt nemis választhatok.“ Ez a gondolatkör a maga céltudatos hangsúlyával már jellegzetesen az új tanárnemzedéké. Bizonyos, hogy a tanári rend társadalmi megbecsülése felé ez az út, a társadalomért vállalt munka útja vezet. A polgári iskola, a társadalmi problémák alatt görnyedező néprétegek iskolatípusa, örömmel üdvözölheti a szociális tanár ez eszményének elvszerű hitvallását.

Dr. Sándor István.

A melléktérképek iskolai alkalmazása.

I. rész.

A földrajz tanításában leggyakrabban alkalmazott segédeszközünk a térkép. Szükségünk van rá minden órán, mert jeleivel és összefoglaló módszerével tájékoztat a földi tájak elrendezéséről, a földfelszín földrajzi tartalmáról. A Föld képét kibővítve, de jellemző egységességgel emeli ki.

A térképről igen gazdag szemléleti anyagot gyűjthetünk, bár ez a szemléleti anyag képletes. Olyan eszköz tehát, mely a tájak valóságos képétől eltérően, nem közvetlen és reális szem-

léleti képet nyújt, hanem célszerű jelekkel *rávezet* a valóságos képre. Hogy ez tényleg bekövetkezzék, a rávezetés sikerüljön, szükséges, hogy a térkép legalapvetőbb szimbólumainak (képletjes jeleinek) megfelelő valóságsszemléleti, esetleg más forrásból vett de a természetet jobban megközelítő szemléleti anyag segítségével (pl. szemléltető képek alapján) nyújtott képzetek már legyenek a tudatunkban, hogy ezek által a *jelképes* jeleket a *valóságot* megközelítő képekké átalakíthassuk. Ez a törekvés iskolai munkánknak is egyik tétele: ne csak a jeleket, hanem azon keresztül a valóságot lássa és képzelje el a gyermek. A térkép zöld foltja *alföldet*, a barna foltok *hegységeket*, a kék vonalak *folyókat ábrázolnak*. E jeleken át el kell képzelnie a tanulónak az alföldet, a hegységet, a folyót úgy, amint ezeket a valóságban vagy képen szemlélte már valamikor, vagy ezekhez hasonlót látott. (A szolnoki gyermeknek — ki ismeri a Tiszát, — nem probléma a Szajna elképzelése.) A térkép ennek figyelembevételével válik értékesebb tanítási eszközzé. De ezzel még nem merült ki annak tanító értéke. A térkép a tények megjelenítésén kívül kifejezi jeleivel és azok térbeli beállításával az egyes *tájak viszonyát* is és a bennük együtt-ható *jelenségek kölcsönhatásait*. A térkép jelei tehát nemcsak topográfiát jelentenek, hanem sajátos földrajzi nézőpontból végeredményben a táj életét is jelentik: a térkép az elterjedés mellett az összefüggések ábrázolása is, mely összefüggésekben a jelen megrögzített képe mellett megérezzük a múlt és a jövő fejlődési vonalát is, ez pedig az *élet*.

Ezért legigazibb jóbarátunk, „könyvünk“, a térkép. Rajta szemlélődve, *egyszerre* kapjuk a földrajzi benyomásokat. A térkép vizsgálata sokféle gondolatot vet felszínre. Már a *földgömbi helyzet* meghatározásánál eszünkbe jut, hogy alapjaiban ez határozza meg az illető táj *éghajlati vonásait* (földrajzi szélesség); a szárazföldi és tengeri helyzet viszonya ugyancsak az éghajlatban szab bizonyos törvényszerű irányokat, de politikai, nemzetgazdasági, közlekedésföldrajzi jelentősége — az ember szempontjából is — kiemelkedő. Eszünkbe jut a tengerre, vagy a szárazföldre utalt államok történeti fejlődése, gyarmatosítási törekvések és sikerek, világgazdasági helyzet, stb. A területi helyzet kifejezésre jut a politikai határok kialakulásában és változásaiban is, egyéb földrajzi és történelmi körülményekkel karöltve.

Nem kevésbé fontos a táj *felszínének* alakulása. Kifejezést nyer ez is az éghajlat, továbbá a növényzet alakulásában s ezeken keresztül a gazdasági jellemvonás kifejlődésében. A gazdasági tájakhoz símul azután a kereskedelem, a gazdasági élet, az erre szolgáló berendezkedések, település, népsűrűség, stb. stb., mindaz a végeredmény, amely a föld és az ember egymáshatásából a mai napig kiformalódott.

Igy az összes földrajzi tényező — melyeket, fontosságukat mérlegelve az iskolai térképekre egyáltalán rárajzoltak — s melyek a természeti életre és az emberre jellemzőek lehetnek, a térképekről különösebb nehézség nélkül leolvasható. Egyelőre csak annyi, hogy ezek *vannak*. Tovább azonban e tényezőknél az egymásmellettségükből származó viszonyuk és hatásirányuk is meghatározható, megjelenésük és továbbfejlődésük rekonstruálható, bizonyos törvényszerűségek ismeretével. Pl. ismervé azt a törvényt, hogy a *levegő lehülésekor annak páratartalma kicsapódik*; ennek segítségével könnyen rávezethetem a tanulót arra, hogy a *Bihar-hegységben nagyobb a csapadékmennyiség*, mint pl. az Erdélyi-medencében, mert a levegőtömegeket a hegyvidék felemeli, minek természetszerűleg lehülés a következménye.

Ezen alapszik a *mélyebb*, mondhatni a *szemléletentűli* térképolvasás. Amit a térképen közvetlenül láthatunk, azt nehezebb gondolati tevékenység nélkül is előadhatjuk. De a jelek mögé is be kell nézni néha-néha. Ezért szükségünk van a térképolvasás gyakorlására, és bizonyos elemi általános-földrajzi ismeretanyagra — melyet párhuzamosan a tanulmányainkkal mindig gyarapítunk, — továbbá, olyan hasonló esetekre, analógiákra, melyeken már átdölgöztük magunkat.

Ebbeli munkánkat nagyon megkönnyítik azok a *melléktérképek*, melyek elsősorban az iskolai atlaszokban, másrészt kézi-atlaszokban és más földrajzi művekben elég bőségesen találhatók. (Hegyszerkezeti térképek, hőmérsékleti-, csapadék-, lég- és tengeráramlási térképek, növényzeti térképek, gazdasági művelési ágak térképe, ásványtérképek, néprajzi és népsűrűségi térképek, közlekedési és gazdasági térképek, stb., melyek hazánkról, Európáról, vagy az egész Földről készültek.) Kérdés, mi ezeknek a térképeknek az értéke, iskolai szempontból?

Az iskolában sokszor szó esik a hegyszerkezetről is s ha nem is nyújtjuk ezt rendszeresen és teljesen (nem is lehet), sokszor utalunk a gyűrődésekre, vetődési vonalakra, süllyedésekre, fentmaradt tönkökre, vulkánosságra, stb. Az idevágó melléktérképek eligazítják a tanulót *térbelileg, minőségileg* és sokszor *genetikai* vonatkozásban. (Pl. vulkános felhalmozódások, törésvonalak, árkok, stb.) A földkéregnek ezek a változásai legtöbbször igen fontosak arra nézve, hogyan fejlődött tovább egy-egy táj természeti élete és emberföldrajzi képe.

Alapjában ezek határozták meg a kontinensek helyzetét és felszínalakulataikat. Ez a két tényező pedig egészen közvetlen irányt jelölt meg az *éghajlati viszonyok* alakulása számára.

Minden földrajzi fogalom megvilágításánál elengedhetetlen tételünk, hogy a tanulónak vagy *szemléleti*, vagy *követke-*

tetési alapja legyen. Mert szemlélet nélkül nem tud elképzelni, következtetés nélkül nem tud megérteni semmit, valamit kitaláltatni vele pedig a legnagyobb mértékben elítélendő eljárás. *Amit szemlélhet, azt nézze meg* s amire nincs szemléleti alkalmja, de *van logikai lehetősége* (következtetés), *ott okoskodjék*. Az is hiba lenne, ha a tanulónak a tényeket a kapcsolatok megvilágítása, vagyis a következtetés folyamata nélkül kijelentjük, tehát anélkül, hogy a gondolkodásba, vagyis a cselekvésbe őt is belevontuk volna. Az éghajlati példánknál maradva, pl. nem memoriális elraktározásra szánjuk azt, hogy az Adria keleti partján sok eső esik, hogy az Erdélyi-medence esőben szegény (Mezőség), hogy a Szaharában igen nagy szárazság van, hogy a hegységek szélnek néző oldala nedvesebb, hogy a magas hegységeken a legtöbb csapadék hó, stb., stb., mert szerte a világon annyi és olyan sokféle ilyen tényt kellene a gyermeknek megjegyeznie, amit megtartani lehetetlenség volna. Tehát, hogy eligazodása könnyebb legyen s e jelenségeket valóban földrajzivá is tegyük, rá kell vezetnünk, hogy milyen körülmények között, hogyan alakulnak a csapadékviszonyok s akkor kedvvel foglalkozik e kérdéssel s elméjét nem terheltük meg holt súllyal.

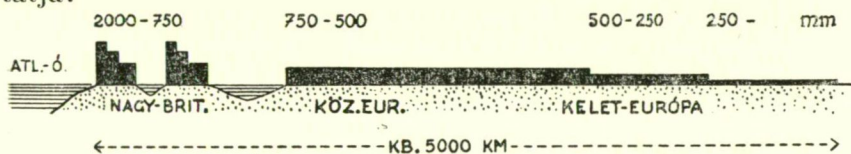
Itt vesszük észre azután — többek között — a *csapadéktérképek* hasznát. Mert a csapadékmennyiség eloszlását erre a célra szolgáló térképen is alkalmunk van megmutatni nemcsak az előbbi szakaszban jelzett törekvésünket támogathatjuk ezzel, de még a következő előnyöket is elkönnyvelhetjük: 1. A térbeli elterjedést mutató térkép *térbeli képzetet nyújt*, tehát helyesebb a fogalom és az emlékezetnek is segítségül szolgál. 2. a szemlélet folyamán a *gyermek dolgozhatja fel az anyagrészletet*, (amikor a színskála alapján meghatározza és területileg, horizontálisan rendezi a mennyiségeket), miáltal a szemléleti anyag megjárja a szükséges lelki utakat, melynek véghezvitelét érzékszerveinek munkája támogatja. 3. A különböző színezés és a megragadó kép *leköti és koncentrálja a gyermek figyelmét*. 4. Mindezideig a megfigyelés az érzékelés és a képzetalkotás történt meg, a tényeknek a tudomásulvétele. De igen fontos az is, hogy a térbeli és mennyiségi tényeken túl a csapadéktérkép megfigyelése földrajzi *gondolkodásra készítet*, mert vezetésünk mellett a gyermeknek ez anyagrészletnél számba kell vennie sok esetben a domborzat és a táj helyzetének a jelentőségét is. (Pl. mi az oka annak, hogy Európa nyugati atlanti partjai nedvesek? Miért szárazak az alföldek és a zárt medencék? Miért száraz az óceánoktól távollevő Keleteurópai-tábla és a Szibiriai-tábla? S milyen következményei vannak mind e viszonyoknak a növényzet és vízhálózat alakulására, stb., stb.?) Itt tehát már a jelek mögé tekintünk s megkeressük

az okviszonyokat, melyek igen egyszerűek, alkalmasak arra, hogy rajta a gyermek okoskodjék, gondolkodjék.

E gondolatfolyamat és a térkép segítségével érti meg azt, hogy az óceánok és a légáramlatok mit jelentenek mint csapadékszállítók és mit jelentenek a hegyek és medencék az esőmennyiség elterjedésében. Melyek azok a szerencsés országok, melyek ebből az áldásból éppen kellő mennyiséget kapnak s hogy alakul az élet ott, ahol kevés, vagy igen sok az eső? Végső aktusa e gondolatfolyamatnak az, hogy megérti a tanuló e tényezők összefüggését, megérzi — ha halványan is — annak a nagy szintézisnek egy-egy vonását, amit a földfelszín élete jelent.

A csapadéktérkép elárulja a), hogy a tengerek közelében általában több a csapadék, azoktól távol kevesebb, b) hogy a hegyvidéken is több, a medencékben — különösen ha teljesen zártak, — kevesebb, c) ahol a levegő valamilyen ok miatt felfelemerkedik, ott mindig több az eső, ahol leereszkedik kevesebb (passzátok, monzunok). Errenézve tanulmányozzuk pl. Európa csapadéktérképét¹. Tanulságaink főbb vonásokban a következők.

a) A térképen, kb. az 55° földrajzi szélességen 2000—1000 mm-től 250 mm s ezen alul csökken a csapadékmennyiség évi átlaga, ha az Atlanti-óceántól kelet felé távolodunk. Ezt szembeszökően az alábbi, keresztmetszetben készített ábra mutatja:



1. ábra.

A térképen azt is megfigyelhetjük s az ábrán is láthatjuk, hogy a változás a tengerparton gyorsabb, távolabb a kontinens belseje felé lassúbb, jobban elsímül, s a táj más tekintetben is unalmassá válik, ellentétben a nyugateurópai élénk és mozgalmas tájékokkal. Amennyiben hegységek és változó széljárás nem volnának, a csapadékmennyiség változása megközelítené a távolsággal való arányosságot és fokozatosságot.

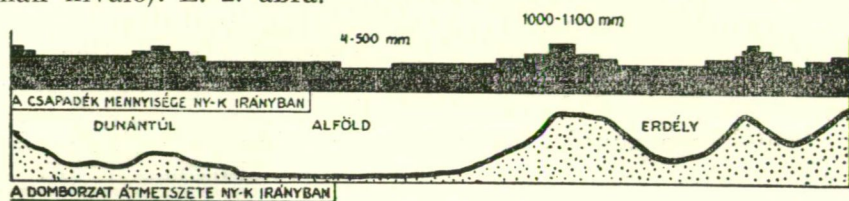
b) Errenézve hazánk területén is találunk jellemző példákat. Az alaptörvény itt az, hogy a hegységen átkelő levegő — felfelemerkedvén — lehül s kisebb elnyelőképességénél fogva a telítettségi fokán felüli páramennyiséget csapadék alakjában

¹ Kogutowicz Károly: Iskolai atlasza.

Többektől: Leíró földrajzi művek Európáról szóló kötetei.

Állami Térképészeti Intézet: Á. T. I. Kisatlasz.

kiejti. Ez az oka a hegységek csapadékbőségének. Amikor a levegő a hegység túlsó oldalán a medencékbe leereszkedik, ennek a folyamatnak az ellenkezője történik. Ennek a következtében a *csapadéktérkép mindig mutat valami hasonlóságot a hegyrajzi térképpel* — ami a szemléltetés szempontjából nagyon előnyös — úgyannyira, hogy ha a legbővebb csapadéku tájak feltját átlátszó (transzpárens) papírosra rajzoljuk s azt hasonló nagyságú hegy- és vízrajzi térképre fektetjük, ezek a feltok a hegyvidéket takarják. E megfelelés még feltűnőbb akkor, ha a domborzatról, valamint a csapadékmennyiségről ugyanazon irányban (pl. NY—K) metszetrajzot szerkesztünk s azokat összehasonlítás végett egymás alá helyezzük. (Szemléltető rajznak kiváló). L. 2. ábra.



2. ábra.

Szerkesszük meg az ilyenféle ábrázolásokat a lehető legegyszerűbb formában s akkor nemcsak a speciális éghajlati térképek értelmezését segítettük elő, hanem alkalmat adtunk arra is, hogy a gyermek maga is, nehézség nélkül megcsinálhassa², továbbá mindezen keresztül elsőrendű segítséget nyertünk a legtisztább fogalmak kialakításához. Az egész Földet felölelő csapadéktérképeken is látható a hegységek csapadékfogó szerepe különösen a mérsékelt övben, de megfigyelhető mindenütt, ahol párás légáramlat érkezik a hegyvidékhez. A lehülés és a lecsapódás mindenütt beáll. (Pl. a monzun-szelek birodalmában: Assam, Ausztráliai-Alpok, Kamerun, Brazíliai-őshegység pereme, stb.)

c) A levegőt nemcsak a hegyek emelhetik fel, de megtörtenhetik az erősebb felmelegedés és a páratartalom kedvező alakulása folyamán is. Erre legszebb példa az egyenlítőmenti nagy felmelegedés és az ennek következtében kialakult „mindennapos esők” öve. Az idevágó melléktérképek ezt is igen szemléletesen ábrázolják. Láthatjuk, hogy az Egyenlítő mindenütt a legnedvesebb tájakat metszi. A megfigyelés után felmerül a kérdés: miért van ez így? A végső okot a Nap hőenergiájában találjuk meg. Ne fejtegetsük azonban itt most a folyamat különböző stádiumait, csak jegyezzük meg, hogy a passzázt nagy légkörzése az ellentétes oldalon (ahol leszállás van) az

² Több példa: *Udvarhelyi (Kendoff)*: Mit rajzoljunk a földrajzi órán? U. az: Földrajzi munkanapló a polgári iskolák számára.

előbbivel teljesen ellenkező tájakat eredményez: a sivatagi övet. A legnedvesebb tájakból a legszárazabb tájakba az átmenet fokozatos, melynek a legfontosabb lépcsőit szemlélteti a csapadéktérkép. Meg kell itt jegyeznünk, hogy amikor a leíróföldrajzi tanulmányoknál e jellemző tájakról beszélünk, nem mulaszthatjuk el a passzát-körzés legelemibb ismertetését, mert csak ennek a tudása és a csapadéktérképen az eredmények összevetése ad értékes földrajzi fogalmakat. Így lesznek azok szilárdak és helyesen magyarázott fogalmak.

Feleletet nyújt a csapadéktérkép a *monzum-szelek* működés-eredményére vonatkozólag is. A térkép sötét foltjai a nyári monzum (Dél- és Kelet-Ázsia, Afrika délkeleti pereme, hegyeinek errenéző oldala, Brazília és Ausztrália keleti oldala stb.) bő esőmennyiségét jelentik. Európában a Medárd-nap tájéki esőindulás, illetőleg a monzun kifejlődésével a nyugati szelek megerősödése okoz egy nyári esőmaximumot. A csapadéktérkép emellett, hogy a szóbanforgó szélrendszer mennyiségi eredményét szemlélteti, feltünteti annak a domborzattal való kombinációját is.

A térképek vizsgálatánál, — különösen ha azok kezelését és olvasását a tanulók már megszokták, — figyelembe kell venni az éghajlat tüzetesebb tanulmányozása céljából a) a földrajzi szélességet, b) a szárazföldek és a tengerek eloszlását, c) a kontinensek felszínalakulását, d) a szélrendszerek működését s bennük a levegő háromirányú mozgását; fel, le, oldalt, továbbá e) a tengeráramlásokat s legtöbb esetben f) a hőmérsékleti viszonyokat is.

Ez utóbbiról az u. n. hőmérsékleti, *izotermás térkép* tájékoztat. Ez a térkép az egész évi, vagy pedig a januári és júliusi középhőmérsékleteknek az egész Földre kiterjedő figyelembevételével s legtöbbször a csapadéktérképpel kombinálva készül. Sokszor készítik önmagában s néha kiegészítve a tengeráramlások rajzával, mivel a szárazföldek és tengerek eloszlása mellett főleg a tengervíz áramlása az a tényező, amely az éghajlati övek szabálytalan alakulását elősegíti. A hőmérsékleti térkép tanulmányozása nagyon hasznos, mert ez a jelenség sokféle függvényével a Föld háztartásában vezető szerepet játszik. Az évi, avagy a januári vagy júliusi hőmérsékleti átlagot feltüntető görbék sok, enélkül különben nehezen érthető, leíró-földrajzi jelenséget magyaráznak meg.

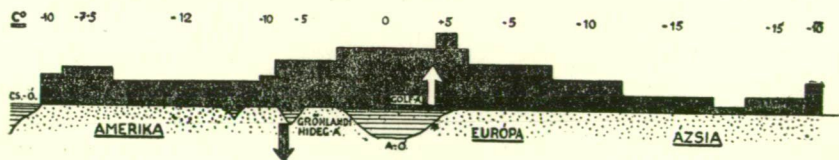
E vizsgálatnál is a meglévő állapot, a tények megfigyelése a legelső mozzanat. Tovább, amikor az állapotok értelmét keressük, a kapcsolatok keresésével és sok *összehasonlítással* élünk. Munkánk eredményéből a következő tanulságot meríthetjük, melyek iskolai szempontból elsősorban számítanak:

1. Az évi izotermák elárulják, hogy az Egyenlítő táján legnagyobb a felmelegedés. (Évi közép 30° C.) Feltűnik azon-

ban, hogy a legmagasabb értékek nem az Egyenlítőn vannak, hanem észak felé eltolódnak. Okát abban találhatjuk meg, hogy a forró öv északi felében nagyobb kiterjedésűek a szárazföldek, mint az Egyenlítőn és a déli felén ennek az övnek. (Afrika.) Másrészt a sivatagi tájak (Szahara) besugárzása igen erős. Ezzel szemben az Egyenlítőn a gazdag növényzet besugárzást csökkentő szerepe tűnik szembe. Nagyobb földrajzi szélességek felé az évi közepes hőmérséklet csökken (a sugárbeesési szög-gel arányosan csökken a besugárzás nagysága is). A hőmérsékleti adatok az izotermákon elhelyezett számok leolvasásával állapíthatók meg.

2. Feltűnik, hogy az évi izotermák nem párhuzamosak a szélességi körökkel. Egy tengeráramlásokkal kombinált hőmérsékleti térkép³ nyomban elárulja ennek okát. A hideg áramlások az izotermákat mindig az Egyenlítő felé térítik ki, valóság-gal viaszorítják a magasabb hőmérsékleteket, (pl. a déli félgömbi Keleti-trift áramlás összekötő ága, mely a déli Egyenlítői-áramhoz kapcsolódik; a Grönlandi-hideg áramlás, stb.), még pedig a déli félgömbön a kontinensek nyugati, az északi félgömbön a kontinensek keleti partjai előtt. A meleg áramlások ezzel ellenkezőleg a sarkok felé térítik ki az izotermákat, a meleget felnyomják hidegebb tájakra, (természetes melegvíz-fűtés), az északi féltekén a nyugati, a délin a keleti partok mentén. Így tehát a kontinensek keleti és nyugati part-jain jelentékeny hőmérsékleti eltérés áll elő (pozitív és negatív hőmérsékleti anomália), minek következtében az izotermák a partok előtt és azok mögött, az eszményi keletnyugati iránytól igen nagy eltérést, itt-ott 90°-nál is nagyobbat, mutatnak.

Igen érdekes eredményre jutunk, ha pl. képzeletben végig-utazunk az északi sarkkörön. A legváltozatosabb hőmérsékleti szakaszokat, évi izotermákat fogjuk átmetszni:



3. ábra.

Viszont, ha pl. a 0°-os évi izotermát választjuk utunk irányául, a legváltozatosabb földrajzi szélességeken haladunk át: Kelet-Ázsiában Szachalin-szigetét kb. az 50. szél. fokon érjük el, onnan folytonosan északra húzó irányval elérjük Skandináviát, ahol hirtelen kanyarulattal (Golf-áram!) felcsapunk a 75. szél. fok tájára, majd Kelet-Amerika felé tartva, sokat veszítünk északi szélességünk-ből s Uj-Foundland-ot már ismét az 50-ik

³ L. Cholnoky és Kogutowicz Iskolai atlaszaiban.

szélességi foknál érjük el. (Grönlandi hideg áram.) Itt ne felejt-
sük el, hogy a 0^o-os évi középhőmérséklet már hosszú időre
jégpáncéllal vonja be a tengert, sőt már délebbre is, *Rómával*
csaknem egy szélességen Vladivosztok kikötője télen annyira
befagy, hogy jegén rendszeres teherautóforgalmat bonyolítanak
le, a szomszédos kis szigetekkel. Ha pedig Új-Foundland mögöt-
tes területeit megtekintjük, ott hosszantartó téli időszak hófehér-
tája fogad, melynek unalmasságát csak a fenyők sötét foltja
szakítja meg és fókavadászok lármája veri fel; de ugyanezen
a földrajzi szélességen, Anglia déli részén örökzöld növények-
kel díszített partvidék mellett suhan el a hajó télen s felmehet
Hammerfestig, ahol nyugodtan kiköthet a jégmentes vizen, a
heringhalászok ringó bárkái között.

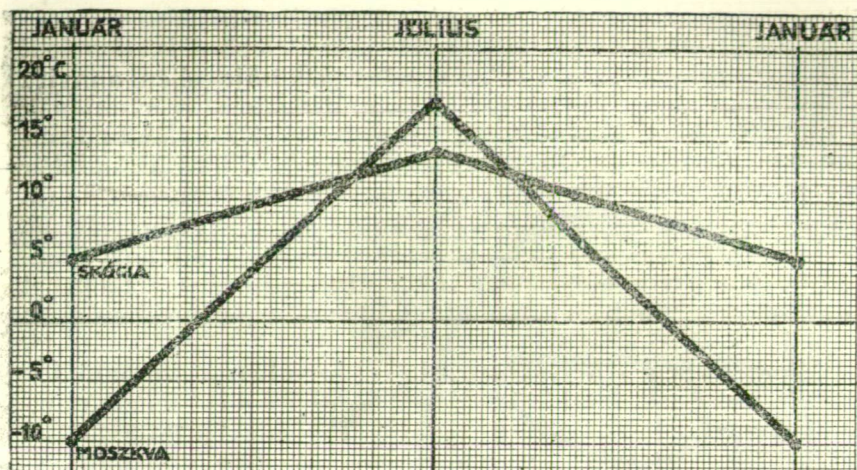
Mindezekben a tényekben a hóvel szemben a szárazföldek
és a víztömegek különböző viselkedése és főképp a tengeráram-
lások hatása jelentkezik. E hatásokat gondos megfigyeléssel
vesszük észre s *jelentőségüket folytonos összehasonlítással dom-
boríthatjuk ki.*

Csak az izotermás és a csapadéktérképek segítségével ma-
gyarázhatjuk meg egyes területek hőmérsékletének *évi ingado-
zását*, főleg pedig a tengeri és a szárazföldi klíma jellemvoná-
sait. Mindezekről szükségtelen a tanítási órákon sok szót vesz-
tegetni, ehelyett, ha már foglalkozunk e kérdésekkel, oda kell
állítani a gyermek elé egy ilyen térképet és az azon ábrázolt
mennyiségi adatokat a) *le kell olvasatni*, b) *más területek ada-
taival össze kell hasonlítani.*

Vannak olyan melléktérképek, melyeken a januári illető-
leg a júliusi hőmérsékleti görbék láthatók. Ezeknek a külön-
sége kifejezi az illető táj hőmérsékletének évi ingadozását. Ha
tehát ilyen példákat különböző területről veszünk (pl. egy ten-
geri és egy szárazföldi helyzetű területről), akkor ezeket ösz-
szehasonlítva, valóban értékes tanulságot vonhatunk le. Össze-
hasonlító munkánkhoz mindig jellemző adatokat vegyünk és
egyszerűsítsük le a gyermek értelméhez. Az alábbi ábra pl. Eu-
rópa legkülönbözőbb két tájának nyári és téli hőmérsékletét
állítja szembe olyan egyszerű formában, hogy azt a tanuló szel-
lemileg és a rendelkezésére álló hálózathoz grafikailag is könny-
en feldolgozhatja⁴. (Skócia és Moszkva téli és nyári hőmér-
séklete.) L. 4. ábrát.

Ha most ezt a két tájat még csapadék szempontjából is
jellemezzük, — melyiken több, melyiken kevesebb, miért van
ez, — akkor e két táj éghajlati jellemvonása, mint leíróföld-
rajzi ismeret a maga kapcsolataiban, továbbá, mint általános
földrajzi fogalom is, tisztán áll előttünk.

⁴ *Udvarhelyi: Földrajzi munkanapló, II. oszt.*



4. ábra.

Megjegyezzük még, hogy ha a szóbanforgó éghajlati melléktérképekről osztályszemléltetésre alkalmas nagyításokat készítünk, ezáltal azoknak felhasználását technikailag nagyon megkönnyítettük.

(Folytatjuk.)

Udvarhelyi Károly

Módszertani elgondolások a német nyelvtan tanításához.

A modern nyelvek tanításának módszere körül elcsendesedtek a harcok. Az aranyközépszer útján találkoztak a direkt módszer és a grammatizáló módszer lelkes hívei. Ma már senki sem állítja, hogy nyelvtan nélkül lehet — főleg, hogy szabad — az iskolában nyelvet tanítani. Viszont a sivár grammatizálást is ördögbe kívánja mindenki, aki tudja, hogy az iskolában lelket építő munka kell, hogy folyjon elsősorban, akkor is, ha nyelvet, vagy bármi mást tanítunk is.

A nyelvtan tanítása szükséges, elengedhetetlen és ha mértéket tartunk az anyag mennyiségében, ha minél előnyösebb módszertani eljárásokat találunk, akkor az unalomnak árnyéka sem kell, hogy mutatkozzék a tanítási órán.

A modern nyelvek didaktikáját megfertőzte a latin nyelv didaktikája. A latin nyelv grammatikusai gyönyörű, logikai

boltozatot építettek a klasszikusok nyelve alá, a lezárt, tovább nem fejlődő, rendhagyásaiban és következetességeiben megmerevedett latin nyelv alá. A modern nyelvek didaktikusait megterhesztették és bűvkörükben tartják még ma is a latin nyelvtan rendszerezői. Innen erednek a hibák, a szörnyű tévedések. A modern nyelvek tanításának módszertanát képtelenség lesz megépíteni addig, amíg ebből a bűvkörből ki nem tudunk teljesen kerülni.

Az első és legfontosabb szempont a modern nyelv nyelvtanának tanításában az *egyszerűség*. Le kell egyszerűsíteni a dolgokat a végsőkéig, mert csak a legegyszerűbb formában vihetők közel a gyermekhez a nyelvtan elvont követelményei.

Holt nyelvnél lehet pedagógiai célzat a nyelvi következetességek és rendhagyások merev elkülönítésében, a szabályok és kivételek könyörtelen betanításában; fejlődő nyelvnél azonban az ilyesmi mesterkelt, értelmetlen, még ha a nyelv fejlődése nem olyan gyors ütemű is, hogy rövid emberöltők alatt az eltolódások a szabályszerűségek és kivételek tekintetében élesen mutakoznának. Ha ez így van, ha nem tudhatjuk, hogy a *fragen, frug > fragen, fragte* stb. más vonatkozású változások (v. ö. *der Namen > Name* stb. főneveket), milyen irányba mutatnak, mit jelentenek a nyelv jövő fejlődését illetőleg, minek akkor az egyes kategóriák közé merev határokat erőszakolni? Vagy a kivételek, vagy a szabályszerűségek irányába nem szabad lezárt, határozott szabályokat formulázni.

Kétségtelenül merev, értelmetlen és zavartkeltő pl. a főnév-, melléknév és igeragozással kapcsolatos kategóriák megalkotása. Szép boltozatot akart emelni Grimm a német nyelvtanban az erős, gyenge, vegyes felosztás bevezetésével. Talán németek bírják is a lélegzetet ezalatt a boltozat alatt, de idegen nyelvűek: tanár, növendék egyaránt szenvednek alatta. Sokkal kézenfekvőbb, sokkal egyszerűbb lehetőségek kínálóznak a rendszerezéshez. Vegyük sorba az eseteket:

1. *A főnév ragozása.* Petz Gedeon (Egy. Phil. Közl. 1891/576. l.), majd Becker Hugó (Magy. Paed. 12. évf.) voltak nálunk az elsők, akik érezték a Grimm-féle felosztás nehézkes, erőltetett voltát. A tanuló semmit nem tud a német nyelvből azzal, ha bármilyen gyorsan tud is válaszolni arra a kérdésre, hogy hányféle a német főnév, még ha németül hádarja is a felosztást: „starke, schwache, gemischte Hauptwörter.” A szakfelügyelő szemét talán ki lehet szúrni az ilyesmivel, de a nyelv tanítója nem lehet a vakulj magyar, ne láss tót politika híve.

A főnév ragozásánál az egyetlen helyes, önként kínalkozó felosztás a nemek szerint történhetik csak. Petz és Becker is ezzel a felosztással akartak világosságot vinni a főnév fejtegetésének útvesztőjébe. Szándékuk igen helyes, csak nem elég radikális és ezért újabb megfogalmazást kíván.

A német főnevek az előttiük álló névelő szerint háromfélék: hímneműek (der, nőneműek (die), semlegesneműek (das). A főnévnek a szótárban három főalakját találjuk: Egyesszám alanyesetét, Esz. Be. és a többesszám alanyesetét. Ez a kiindulásunk. Ezt anélkül tanulja meg a tanuló, hogy ragozást tanulna kimon-dottan, ez a szótanulás körébe tartozik. Az ejtegetés ezután kez-dődik.

Szabály: a főnevet úgy ragozzuk, hogy nem ragozzuk — csak a névelőjét.

Ez a paradox-szabály, olyan egyszerű, hogy első hallásra megjegyezhető. Ha egyetlen példával be is bizonyítjuk, táblán bemutatjuk, akkor a tanuló a német főneveket, néhány kivé-tellel tudja ragozni. A kivétel olyan kevés, hogy alkalomadtán, mint csodabogarakat mutathatjuk be a tanulóknak, akik a cso-dabogarak iránt kifejezett érdeklődést fognak mutatni, míg ha azok miatt a ragozás szabályszerűségét megbontottuk volna, akkor az egésztől megcsömörödten fordultak volna el.

Kétféleképen is szemléltethetjük ezt a mindent tagadó sza-bályt:

A) Szótári alakok:

Egyes szám	Ae. der Vater; Be. des Vaters;	Többes szám	Ae. die Väter
	Te. den Vater;		Te. die Väter
	Tue. dem Vater;		Be. der Väter
			Tue. den Väter + n

B) Még világosabb talán a következő táblázat, melyben a szá-mok a szótári alak első, második, illetve harmadik formáját mutatják.

Egyesszám:

	Ae.	Be.	Tue.	Te.
Nön.	die 1.	der 1.	der 1.	die 1.
Seml.	das 1.	des 2.	dem 1.	das 1.
Himn.	der 1.	des 2.	dem 1.	den 1.

Többesszám = 3. (Tue. — (e)n)

Mindkét szemléltető módnak előnye, hogy nem ragokat mu-tat be a tanulóknak, hanem kész formákat. Az a meggyőződésünk u. i., hogy a gyermeknek betűket a legnehezebb és legér-telmetlenebb dolog megjegyeznie.

Az esetek begyakorlása nem verkliszzerűen történik, mert

az a cél, hogy a tanuló alkalmazni is tudja a megtanult formákat. Magyarul kérdezzük: (pl. az apát, apák, apának stb) és így bizonyos mértékig „szótanulássá” tesszük a nyelvtani formák tanulását.

2. *A melléknév ragozása.* Az erős, gyenge, vegyes felosztás a melléknév ragozásánál sem magyarázza meg a ragozás mibenlétét, fölösleges teher a tanuló emlékezetének számlájára. Az erős ragozás, vagyis az az eset, amikor sem névelő, sem ahhoz hasonló szó nem áll a *melléknév* + *főnév* kapcsolata előtt teljesen elkülönítendő az úgynevezett gyenge és vegyes ragozástól.

A németben a főnév nemét csak a határozott névelő, vagy ehhez hasonló végzetű szó (dieser, diese, dieses, stb.) mutatja tisztán. Ha tehát a főnév előtt nincsen névelő, hanem melléknév áll előtte, akkor ez a *melléknév* a *névelő* funkcióját fogja betölteni. Ebből indulunk ki a tanításban. Erre hívjuk fel a tanulók figyelmét. Az ilyen kapcsolatokban: *jó* apa, *szép* anya, *nagy* ablak, stb. a melléknév (helyesebben a főnév jelzője) hímnemű, nőnemű, illetve semlegesnemű névelőként ragoztatik.

Ha a melléknév előtt határozott, vagy határozatlan névelő áll:

Szabály: A melléknév mindenütt -en ragot kap — csak az egyesszám alanyesetben nem. (Azt már a főnév ragozásánál megfigyelte a tanuló, hogy a nő- és semlegesnem alanyesete és tárgyese az egyesszámban a névelőt illetőleg is egyforma.)

Kezdjük a begyakorlást. Kérdezzük a tanulóktól az összes megegyező eseteket:

Többszám: $\begin{cases} \text{Ae. die} \sim \text{keine} & \text{guten} & . & . & . & + \text{Főnév} \\ \text{Te. die} \sim \text{keine} & " & . & . & . & " \\ \text{Be. der} \sim \text{keiner} & " & . & . & . & " \\ \text{Tue. den} \sim \text{keinen} & " & . & . & . & " \end{cases}$

Egyesszám: $\begin{cases} \text{Tue. dem} \sim \text{der} \sim \text{einem} \sim \text{einer} & \text{guten} & + \text{Főnév.} \\ \text{Be. des} \sim \text{der} \sim \text{eines} \sim \text{einer} & \text{guten} & + \text{Főnév} \\ \text{Te. den} \sim \text{—} \sim \text{einen} \sim \text{—} & \text{guten} & + \text{Főnév} \end{cases}$

habozás nélkül ragozhatja tehát a tanuló a melléknévet, teljesen egyhangúan: *guten, guten, guten*, stb.

Szemléltetve:

I. II.
 $\left. \begin{array}{l} \text{der} \sim \text{ein} \\ \text{die} \sim \text{eine} \\ \text{das} \sim \text{ein} \end{array} \right\} + \text{Mn} + \text{Fn.}$
 \downarrow
 $99\% \text{ -(e)n}$
 1%
 (Esz. Ae., illetve Te.)
 I. \downarrow II. \downarrow
 $-e \quad -r, -e, -s$

3. Igeragozás. A következetesség, a ritmus kedvéért az ige-nél is ragaszkodnak a hármass felosztáshoz. Itt is erős, gyenge, vegyes ragozásról szokás beszélni, noha a felosztásból a ragozás mikéntjére semmi nem következik. A felosztásnak a nyelvtan tanítására nézve semmi gyakorlati értelme nincs. Éppenúgy, mint a főnév és melléknév ragozásánál.

Az igeragozásnál is a szótári három főalakból indulunk ki. 1: főnévi igenév, 2: egyszerű mult, 3: (segédigével együtt) összetett mult. Pl. 1: lernen, 2: lernte, 3: ich habe gelernt; gehen, ging, ich bin gegangen; bringen, brachte, ich habe gebracht. A ragozás szempontjából teljesen mellékes, hogy az ige 2. alakjában *hangváltozást* szenved-e, *-te* ragot kap-e, vagy hangváltozás és *-te* rag is szerepel-e? A tanuló készen kapja a szótárból és így tanulja meg az ige három főalakját. Eddig is meg kellett ezt tanulnia, csak azt nem tudta egész biztosan, hogy minek? Erről kell tehát felvilágosítanunk.

Szabály: Az ige 1. alakjából képezzük az ige első idejét, a jelenidőt, úgy, hogy az *utolsó betűt elhagyjuk*. Az 1. alakból képezzük a jövőidőt is, ha *eléje tesszük a werden segédige jelenidejét*. Az ige 2. alakja = az egyszerű multidővel. 3. alakja = az összetett multidővel. Célszerű a segédigék gyakorlásával kezdeni és azok mintájára, illetve azok segítségével tudjuk az igék 99%-át ragozni. A *sein* segédige jelene az egyetlen kivétel, melyre a tanulók figyelmét felhívjuk. A kivételeket egyébként alkalomadtán tanítjuk.

Szemléltetve:

1-(n) Jelen	W+1 Jövő
2. E. mult	3. Ö. mult

A táblázat világosan mutatja, hogy semmi változást nem jelent az egyes idők képzésénél az, hogy az ige hangváltozásos, vagy ragos alakú-e: második, illetve harmadik alakjában.

*

Egyáltalán nem gondolunk arra, hogy a fenti módszertani megoldások osztatlan lelkesedést fognak kelteni a német nyelv tanáraiban. Hiszen semmi sem egyénibb, mint a módszertani eljárás, de éppen azért hihetjük, hogy munkánk nem egészen haszontalan, mert minél több elgondolással találkozunk, annál több felől és annál többen meríthetnek egy-egy keveset ahhoz, hogy mindenkiben az egyéniségének legmegfelelőbb saját módszer kialakulhasson. Ha csak egyetlen kartárs magáévá teszi elgondolásunkat, munkánk elvégezte feladatát.

Vincze László.

Magyar nyelv.

Dolgozatírás: Török-magyar bajviadal.

A polgári fiúiskola IV. osztályában.

Tanítás.

I. Ráhangelés.

Milyen fájdalmas eseménnyel fejeztétek be III. osztályos történelmi tanulmányaitokat? (A mohácsi csatával.) Az idén már megismerkedtetek Mohács szomorú következményeivel. (A két király versengése polgárháborút támasztott ... A török befészkelődött az országba ... Hazánk három részre hullott szét ...) Ezt a nemzetpusztító sötét kort a minden áldozatra kész hazaszeretetének és hősi önfeláldozásnak gyönyörű megnyilatkozásai teszik minden idők magyarja számára csodálatraméltó erőforrássá. Gondoljatok csak hős várvédőinkre! (Jurisics, Losonczy, Szondi, Dobó, Zrinyi.) E nagynevű férfiak mellett sok-sok ismert és még több névtelen hősünk tette ragyogóvá ezt a szomorú időt. Nemcsak élet-halálharcot vívtak a törökkel, hanem a hanyatló lovagi életet újra föltámasztották. A végvárak lelkes vitézei személyes viadalokban mérték össze erejüket és ügyességüket. A jó vitézi hírnév érdekében nagyot, merészet és meglepőt kellett művelni. Az egyéni kiválóság megbizonyítására a személyes viadalok voltak a legalkalmasabbak.

A történelemből ismeritek a bajviadalok lefolyását. Hogyan történt a bajra való kihívás? (A vitézek az ellenséges végvár alá száguldoztak ... Levelet küldtek ... Ajándékokkal kedveskedtek egymásnak ...) A vonakodó ellenfelet sértő ajándékkal erőltették a viadalra. Ilyen csúf ajándék volt a róka- és disznófark. A régi magyar közmondás szerint a farkavágott róka láthatatlan akar lenni, mint az a török vitéz, aki el akar bújni a viadal elől. Disznófarkat azért küldtek törököknek, mert a disznót tisztátalan állatnak tartották. A bajviadal lefolyását el tudjátok képzelni. Fényes kíséret, az esetleges cselvetés elkerülésére túsok, igazlátók, vagyis bírók kijelölése a baj tartozékai. A viadalt legtöbbször zajos multság követte. Ennek a lelkes vitézi szellemnek hiába keressük mását a történelemben. Nem ok nélkül kiált fel a végvári élet nagy költője, Balassa Bálint: „Vitézek, mi lehet e széles föld felett szebb dolog a végeknél?” [Az osztály karban mondja.]

Bizonyos vagyok benne, hogy ezt a gyönyörű vitézi szel-

lehet szemléletesen meg tudjátok eleveníteni egy török-magyar bajviadal bemutatásával. Elérhető ez a történelmi ismeretek száraz megismétlésével? (Eseményt kell elbeszélni . . . Megnevezett vitézeket kell szerepeltetni . . . A viadal színhelyét is meg kell jelölni . . .) Helyesen mondtátok! Mi lesz tehát dolgozatunk címe? (Török-magyar bajviadal.) [Tábla, füzet.] Gondoljátok végig az egészet, és mellőzzétek mindazt, ami fölösleges és jelentéktelen, mert nem tudjátok befejezni. Rajta!

II. A tanulók az óra végéig dolgoznak.

A dolgozatok bemutatása minőségük szerint csoportosítva.

A fogalmazás a legnehezebb munkák egyike. Nemcsak a növendék, hanem a felnőtt képességeit is próbára teszi. A sikeres munka feltételét jelentő gyakorlottságot egyrészt a rendszeres házi fogalmazványok, másrészt az iskolai dolgozatok alapján szerzi meg a tanuló. Az utóbbiaknak csak akkor van jelentőségük, ha valóban az iskolában készülnek. Az ideális dolgozatíráshoz kettős órára volna szükség: Mivel azonban tantervi utasításaink nem teszik ezt lehetővé, az adott helyzethez kell alkalmazkodni. A rövid időnek az a hátránya, hogy a tanuló nem tud kellő nyugalommal és megfontoltsággal dolgozni, nincs idő a kész dolgozat komoly áttekintésére és az esetleges hibák helyesbítésére. Sok dolgozat egészen másként festene, ha legalább 20 perccel több idő állna rendelkezésre.

A következőkben bemutatjuk a fenti dolgozatírási óra összes fogalmazványait minőségük szerint csoportosítva s az eredeti helyesírást feltüntetve.

I. Az első csoportba azok a dolgozatok tartoznak, amelyek hangulatos esemény keretében elevenítik meg a török-magyar bajviadalt.

1.

Felleg végvár büszkén nézte az ébredező hajnalt. Az ég alja messze pirosodott. A világosság csendesen lopódzott a végvárba. Hős és a hazáért halni kész magyarok a vár urai.

A vár sáncában kemény vitéz szunyókált. Imre volt a neve.

— SSS . . . — füttyült a füle mellett egy nyílvevő. Imre felébredt. A nyílhez ugrott. Levél volt a nyíl végén. Olvasni kezdte:

— Tisztelt Vitéz! Tudom, hogy hős vagy. Vitéznek nevezed magad. Vitézségedről adj tanúságot. Ha a Hold felkél, légy a Szarvastisztáson. Ott összeméred kardodat, kardommal. Tíz kísérő társad legyen. Ali, török hős. —

— Jó . . . Ott leszek — mondta komoly arccal Imre.

A Nap leáldozott. A Hold előbujt. Tizenegy magyar vitéz hagyta el Felleg várát. Az élén Imre lovagolt. Délcegen ült a lovon. A Szarvastisztásra értek.

Várta már őket tizenegy török. Imre és Ali előlép. Megszorítják egymás kezét. Ali nyúlánk, bikaerejű vitéz. Míg Imre termete zömök, alacsony kis ember. Ereje nem nagy, de ügyesség az lakozik benne.

Csakhamar lóra pattan a két vitéz. Egymásnak rontanak. Az igazlító serényen figyeli őket.

Ali nehéz lovával Imrének ront. Dárdáját irányítja. Imre félre ugrik fürge lovával. A dárda célt téveszt. Most Imre támad. Fürge lova egyet szökken, s máris a török előtt terem. Dárdája Ali vitézt úgy mellbevágta, hogy menten lebukott lováról. Imre talpra szökcent. Kardját feltartotta.

— Éljen Imre hősünk! Éljen ...! — ujjongtak a magyar kísérők.

A győző, a legyőzött csendesesen távozott. A Hold feljebb kúszott és örömmel nézett tovább is a Szarvas tisztásra.

Juhász Imre.

2.

Száll a képzeletem vissza az idők végtelen során. Egyszer csak megáll. Mintha mondaná: itt vagyunk immár.

A XVI. századba értem, s regélésemet eképen kezdem. Volt a határszálen, valahol Erdélyben, két kicsiny végvár. Zord tél volt. Aludt a természet, aludt az ember. Amde nemsokára lágy tavaszi szellő csökolta végig a csíki hegyeket. Felébresztette a természetet, s az embert. De hosszúra nyúlna nagyon regélésem, ha én most előről mindent ismertetnék.

Történt egyszer, hogy a kis Tülök várába hegyes nyíl ütközött. A végvár ura, József vitéz, bátran húzta ki a falból a nyilat. Majd összehívta vitézeit, s előttük felolvasta a levél tartalmát: „Hitvány eb, disznóakolnak öre, — hangzott a kezdete — jó ki ma estére a csíki erdőbe. Ha vitéz kíséren tégedet, reggelre kelvén száz szolgád siratja lelkedet.“ A levél elhangzott, a vitézek szétszéledtek. Jött az este, s két várkapu nyílt: Tülök és Zernyész. Hét-hét vitéz nyargalt ki tüzes paripákon. Majd az erdőbe értek. A két vitéz előrugtatott, s a holdvilágnál megkezdődött a viadal. Némán küzdöttek a felek. Csupán a pajzsok, dárdák esörögtek, mintha előre siratnák a török Ali vitézt. De most hirtelen Ali oldalra rúgta, s ez veszte lön. József hatalmas ülést mérve, Ali nyögve a földre hullt. Föltápáskodott, s várta a végső döfést. De József hangja mint az érc rezgett: „Megkegyelmezek, hitvány eb!“

Félrerúgatatott, s az est homályában hazavágtatott.

Steiner Gusztáv.

3.

A kis Solyomvár, amely talán csak csúfnéven volt vár, körül van körítve az „igazhitnek“ vitéz katonáival.

Benn a várban nincs nagy sürgés-forgás, mint az ilyen esetben lenni szokott, kevés ember van, nem sok fegyver, csak ami éppen szükséges, és mindenki a helyén lesi, figyeli a sürgő-forgó törököket. A vár sűrű bokrossal van körülveve, magát a várat magas földsánc védi, melynek folytonosságát csak a lőrések szakítják meg egy-egy ölnyere. Egy verőfényes délután a vár udvarán emberek-alkotta kör közepébe nyíl-vessző repült, amelynek tollából fehér nyírfakéreg-levéll hullott ki. Egy hatalmas termetű katona, kit bajtársai „Vashenger“-nek szólítottak, kapta fel a levelet. A levél elég ügyesen,

szépen volt írva, ami szokatlan, hiszen a töröktől jött. Bizonyossan valami fró-diákkal íratták. Így szólt: „Vitéz magyarok, ki meri erejét összemérni Alival, a rettenetessel? Ha akad valaki, aki sürgeti halálát, azonnal jöjön ki hat kísérővel a nyárfaerdő tisztására. Karddal vívunk!” Vashenger szó nélkül kiválasztott hat embert, szépen felöltözttek és kirobogtak a várból, a kísérők fekete, Vashenger fehér lovon. A tisztáson már ott vannak a törökök. Ali, aki nem hiába kapta a rettenetes nevet, tényleg az volt. Megkezdődött a harc. Ali szörnyű bődüléssel rohant a magyar felé, aki az iszonyú csapást kardjával védi. Peng az acél, kard, még egyik se vérzik, de ím, Vashenger csellel Ali mellé szökött, hogy leüsse, de ez védi magát kardjával, úgy hogy mindkettő kardja eltörik. Vashenger feltalálja magát; két szörnyű karjával átkarolja Ali széles vállát, és lerántja a nyeregből. Maga gyorsan utána ugrik, előkapva törét, hogy megölje, mert joga van hozzá; de amint meglátja Ali rémült arcát, megkegyelmez neki. Lett nagy öröm a magyarok körében. Estére a törökök egy marhát levágtak, amely mellé a magyarok adták a bort. A törökök, akiknek nem szabad bort inni, másnap valamennyien tökrészegek voltak.

Hiába, a magyar megállja a helyét a személyes küzdelemben is, nemcsak a várharcokban.

Hegedűs László.

4.

Melegen küldi a Nap sugarait a földre. Két vár fürdik a verőfényben. Az egyik Filák, a másik Kas. A Filák magyar kézben van, a Kas a töröké.

De ime, egy török vitéz vágat Filák felé. Mikor a vár alá ér, előveszi íjját, a nyílvevesszőre egy levelet tűz, és belövi a várba. A nyíl repül. Utjában áll Károlyi Ádám várbeli úr palotája. Ki van nyitva az ablaka. A vesszőt mintha irányították volna, berepült és Károlyi ágya mellett fúródott nagy robajjal a padlóba. Az alvó főúr a zajra fölriadt. Körülnézett és meglátta. a nyilat, és rajta a levelet. Dühösen letépte, és olvasni kezdte. Ez állott benne: „Akinék a kezébe kerül ez a levél, az teljes fegyverzetbe, tíz tagú kísérettel álljon ki a vár előtti síkra, bajvívásra. Ha főúr lesz az, egy arabs mén a jutalma győzelem esetén.” Károlyi gyorsan fölugrott. Öltözködni kezdett. Magára vette páncélját. Felkötötte kardját, sisakját fejébe tette, és kilépett az ajtón. Az egyik apródját elszalasztotta kopjáért, míg ő a kíséretet választotta ki. Elővezetettte lovát, föl pattant, és a kísérettel együtt kirobogott a várkapun. A törökök is kint voltak már a síkon. Egy török vitéz, Ali nevezetű állott szembe Károlyival. Összezsaptak. A harc heves és elkeseredett. A két kard gyakran összezsúkolózik, és fényes szikrát hány ki magából. A lovak szája csupa hab. Egy újabb összezapás. A török holtan bukik le a várról. Károlyi gyorsan leugrik, fejét levágja és kardján fölmutatja. A magyar kíséret örömrivalgásban tör ki. A törökök arcán szomorúság. Már egy kis apród vezet is elő a szép mént. Károlyi egyik apródja átveszi tőle, és megindul a kíséret Filák felé.

A várban is sül már a pecesenye. Asztalokat hordanak a vár piacára. Lakomát ül a vár apraja-nagyja a magyar győzelem örömére.

Kószó István.

5.

Török lándzsa süvít keresztül a levegőn a magyarok végvárába, Keresztvárra. Mihály vette észre legelőször a lándzsát, felvette. Kereste a csúfolódó levelet. De csak egy kisdarab papírt talált, melyen ezek a szavak állottak:

„Holnap napkeltekor a Győző-téren találkozunk. Vár Ali, Törökország hős fia.“

Félhomáj uralkodott a környéken. A magyar táborban már gyülekeztek. Mihály lovagra alig lehet ráismerni: talpig vasban van ültözve, oldalán gyönyörű ékkövekkel kirakott kard. A kísérők megindultak. Mihály is meg rántotta a lovát és kiugratott a kapun. A törökök már elfoglalták a jó helyet. Sokan felmászta a fákra, hogy minnél jobban láthassák a párviadalt. A magyarok megérkezve, a törökkel szemben foglalták el helyüket. Előlépett a két vitéz. A páncéljukon megcsillantak a felkelő Nap sugarai. A nézők megéljenztek őket. Az adott jelre a két vitéz egymásra rontott. Kardjuk szikrázva csapott össze. A török lova ijedős lehetett, mert megbokrosodott. Kétlábra állt és forgott, mint a szélvész. Mihály vitéz kihasználta az alkalmat: hatalmas ütést mért a török fejére. Ez elengedte a lova gyeplőjét és messze berepült a kíváncsisiskodók tömege közé. Mihály előre léptetett lovával. Feltolta sisakján az ellenző rácsot és mosolygott. A magyarok tábora hatalmas üdvívalgásban tört ki.

A törökök legkedvesebb vitézüket veszítették el. Leverten indultak haza. A magyarok ellenben örömmámorban úsztak. Hazaérve nagy lakomát csaptak. Mihály vitéz volt a nap hőse. Mindenki őt ünnepelte. De nemcsak ezen a napon, hanem azután is. Mert aki a törököt megverte, annak nagy tekintéje volt. Ilyen tiszteletnek örvendezett Mihály vitéz is.

Argyélán József.

6.

Két ország határa mellett végvárok szoktak lenni. A török hódoltság idején is voltak ilyenek.

A Dunántúlon egy kis patak mellett két kis erősség áll. Az egyik magyar, a másik török. A kis „Sárvár“ a magyaroké. A törökök erősségüket „Mohamed“ várának nevezték el. Béke időben szokásban volt az erősségek között a bajvívás. Hogy is ment ez?

„Kapitány úr ... kapitány úr — kiáltja Vitéz Balázs, Sárvár kapitányának, — levelet kaptam a töröktől! Bajvívásra hívnak, itt van e: „Gyaurok! Ti, kikben a nyúl vére csörgedez, mutassátok meg bátorságtokat! Gyaurok, ha van köztetek egy, ki mérkőzni mer velem, holnap jöjjön ki a sárvári rétre. Kísérőül 10 fegyverest és igazlátót hozzon. Én írom ezt Ali aga.“ „Elfogadom, mert nem hagyhatom a török rablók sértegetéseit rajtam száradni!“ „Jól van fiam, csak megállj ám a sarat!“ „Megállom, mert az Ur nem hagyja el hű embereit.“

Felvirradt a nap. A sárvári mezőn török és magyar vitéz áll bajvívásra készen. A magyar dalja Vitéz Balázs, kit még nem győzött le senki. Ali aga a török bajnok, szintén nagyhírű bajvívó! Kezdődik a mérkőzés. Balázs „Jé-

zus segíts!“ kiáltással rohan a török felé előre szegezett lándzsával. A török „Megállj, gaz gyaurl!“-t kiált, mikor összecsapnak. A török pajzsával felfogta a csapást, szűrni készül. „Vigyázz, Balázs, ne hagyd a magyar becsületet!“ — biztatják a magyart. Balásznak helyén is van a szíve. Fölfogta a csapást, olyat ütött a törökre, hogy az rögtön a porba repült. Balázs utána ugrik és törét szívének vágja: ugyan könyörög-e a török? Igen! „Kegyelmezz életemnek nemes vitéz, minden kincsem a tied, csak életemnek kegyelmezz!“ Balázs most büszkén feláll, mondván: „Tartsd meg kincsedet, mit szegény népemtől loptál össze! Jegyezd meg magadnak, hogy a magyar nemeslelkű, de lopott jószágért nem kegyelmez. Életeddel megajándékozlak egy feltétel-lel, ha megesküszöl arra, hogy többet nem szidod a magyart!“

Sok-sok ilyen bajviadal volt abban az időben.

Wolf Gábor.

7.

Nagy sürgés-forgás volt Palánkvárad falai alatt. Tisztogatták a vi-tézek fegyvereiket. Várták a töröktől a nyilas levelet.

Egyszer csak feljajdul valaki a palánk mögött. Karjából nyíl vége lát-szott ki. A nyílra róka fark volt erősítve és egy levél. Erdődi Gergely — mert így nevezték a meglőtt vitézt — elolvasta a török csúfondáros levelét. Az-tán imígyen morgott: „Rókafark? Hm, nem valami megtisztelő jelvény!“ Nekifogott az öltözködésnek . . . Délután megharsant a kürt. Erdődi kivo-nult a rétre. Mögötte az egész várnép. A törökök már várták őket. A két vitéz középre rugtatott, kezefogtak, majd szétváltak. A baj bírái két oldalt foglaltak helyet. A vívók mintegy vezényszóra elkezdtek egymás felé vág-tatni. A pajzsok rettenetes csattanása jeleztek, hogy összeértek. Erdődi dár-dát döfött az ismeretlen török felé, de az ügyesen fölfogta pajzsával. Most a török szúrt. A dárda Erdődi vállát érte. A magyar mérgében eldobta dár-dáját, és karddal ugrott a töröknek. Annak nem volt ideje felre ugrani, Erdődi iszonyatos csapására megingott a nyeregben, és mint egy zsák vá-gódott végig a földön. Erdődi azt hitte, hogy az ellenfele meghalt, leugrott a nyeregből, és elkezdte rázni a törököt. Annak sisakrostélya félrebillent, és Erdődi megpillantotta a török arcát. Megtántorodott. Olyan volt a török arca, mint egy ördögi ábrázat. Kirántotta a magyar vitéz a kardját, és le-vágta a török ördög fejét. Győzött! „No, itt az rókafarkad, te pogány, elvi-heted magaddal az föld alá!“ — azzal a török mellére vetette a csúf állati farkat.

Esti homály borult a vigadozókra. Messziről — mint méhek zúgása, — hallatszott a török-magyar vigadozók éneke. Mert hát együtt ülték meg a tort.

Hajdú József.

8.

A török-magyar határon két gyönyörű vár áll egymással szemben. Az egyik a Sasvár, ennek őrei magyarok. A másik a Mohamedvár, melyben török katonaság őrködik.

A törökök únják a harcszünetet. Az egyik nyugtalankodó vitéz már készíti a nyilat a levéllel, majd átlövi azt a magyar várba. Pár pillanat

mulva a levél a vár udvarán, majd Gáspár János kapitány kezében van. Gáspár összehívja főbb vitézeit, majd így szól hozzájuk: „A török már megint nem fér a bőrében. Ti vitézeim már legyőztetek egynéhány törököt. Most a vár kapitánya hív bajviadalra egy magyart. Kérésének eleget teszek, és magam megyek ellene. Nem hagyom, hogy a török megszegyenítsen bennünket!” És már készülődött is. Magáravette legszebb ruháját, és 10 vitézével megindult a csatamezőre. A törökök már várták őket. Amint odaértek, Gáspár lovával beugratott a középre és kardot rántott. A két csapat körülvette. Ekkor ugrott elő kirántott karddal a török. „Véged van, gyaur!” — mondotta fogát csikorgatva és Gáspár felé rohant. Megkezdődött a harc. A török fölényben van. Eppen most emeli kardját hatalmas ütésre. Lesújt. A Sas kapitánya azonban félreugrat, és az iszonyú vágás a levegőt szeli át. A következő pillanatban Gáspár úgy vágta fejbe a törököt, hogy az megtébolodva esett le a lováról. Egy perc múlva a magyar kard a török szívében volt. Nagy ujjongás a magyar táborban. Gáspárt vállukra kapták és elvitték.

Aznap igen hangos volt a magyar vár. A győzelmet nagy lakoma követte. Torát ülték a Mohamed vár kapitányának.

Szécsi Imre.

9.

A felkelő Nap bearanyoz rónát-hegyet. A törökök turbánja ott csillog-villog Bihar várának palánkjai körül. A várbeliek figyelemmel nézik mi történik odakünn.

A turbános törökök gyorsan felsorakoznak. Ekkor előlépdel fehér arabs lován a vezér és sorban megfigyeli katonáit. Egy magas vállas törökön megakad a szeme. „Ozul, szólt a hadvezér. Ismerem vitézségedet és bátorságodat. Ki mernél e állani viadalra a várban lévő akármelyik gyaurral?” „Akár kettővel is, nagyságos pasa uram.” „No, akkor lóra és...” a többi már Ozul szolgálai cselekedték. Gyönyörű arabs lovát elővezették. Kezébe pajzsot, kopját és kardot adtak. Majd egy gyönyörű fekete paripával, rajta aranyos kantárral a vár felé indultak. A várban mindjárt tisztában voltak a dologgal és a kaput kinyitották. Majd előlépett Kovács Ádám s a bejövő paripát ő fogadta el. Ezzel jelt adott a többinek, hogy ő fog vívni a törökkel. A vár főbb katonái, akik többnyire vitézekből állottak, a legszebb ruhát öltötték és vonultak a fölfegyverzett Kovács Ádám vezetésével a küzdőtérre. Már szemben a két fél egymással. Várják a jelt az összecsapásra. Mikor elhangzott a sípszó, a két lovas gyors iramban rohantak egymásnak. Kovács olyat súlytott Ozul pajzsára, hogy menten ketté tört. Ekkor Ozul kardot réntott és hatalmasat sújtott Kovács pajzsára. Az is eltört. Kovács ekkor karddal rászúrt Ozul fejére. Ozul lefordult a lóról és elterült a földön. A magyarok között örömkialtás zúgott. Kovács leugrott lováról és a földön fekvő Ozulhoz sietett. Ozulnak lelke már akkor Mohamed paradísomában volt. Ekkor Kovács fölpattant lovára és a diadaltól örömittasan vágatott kísérőihez.

Persze, aztán volt vigasság. Bor volt bőven.

Szűcs Ervin.

A déli végváarak, mint a rossz portéka, állandóan gazdát cseréltek. Hol a magyar, hol a török birtokában voltak.

Ha a harc egy kis időre szünetelt, akkor a végváarak vitézei bajtívtak. A zalamegyei Zalaegri várban élt egy híres vitéz. Szépfalvi Pálnak hívták. Híres volt arról, hogy még harcban nem sebesült meg és bajviadalban senki sem tudta legyőzni. Pál vitéz értesült, hogy a szomszéd török végvárnak új parancsnoka van. Dobóköz volt a vár neve. Az új parancsnok Mehemet aga volt. Az aga is vitéz ember hírében állott. A magyar vitéz barátaival egy este Dobóköz alá ment, ahol egy kopjára tűzött levelet dobtak be a várba. A levél így szólt: „Adassék e levél legjobb barátom, Mehemet aga kezébe. Vitéz Mehemet, hallottam híredet, és én azt mondom neked, hogy a magyar is van olyan, mint a török. Ennek bebizonyítására jőjj holnapután reggel a mezőcsáti rétre, hogy eldőljön a török-magyar elsőség. Addig is Isten tartson meg. Barátod Szépfalvy Pál.“ A kitűzött időre valóban megjelent a török. Megválasztották az igazlátókat és átadták a túsokat. Ezután a két vitéz kezét fogott és megkezdődött a viadal. Mindketten kirántották kardjaikat. A lovaikat körbe táncoltatták és keresték azt a pontot, hol ellenfelüket megszúrhatják. A magyarnak sikerült ezt megtalálni. A török vállába szúrt. Az aga eszméletlen esett le lováról. Vitézei odarohantak és eszméletre térítették. Sebét bekötözték és elindultak a magyar várba, ahol terített asztal várta őket. A lakomán részt vett a sebesült aga is, kinek nagyon fájt a szegyen. A lakoma után barátságos kézzorítással váltak el. A magyarok még ezután is ünnepelték Szépfalvi Pált, aki megvédte a magyar elsőséget.

Ilyen bajviadatok a végváarak között gyakoriak voltak. Legtöbbször győzött a magyar.

Gera József.

11.

Sűrű sötét felhő gomolygott Sziszek vára felett. Az udvaron egy szép, deli, erős vitéz lépdelt izgatottan. Rá szemközt egy köpcös, vörösképű vezér jött. Megálltak egymással szemben.

„Ej, nem lehet rád ismerni Miklós fiam — mi bántja lelked olyan nagyon?“ „Á . . . hogyisne bántana engem, mikor ma ilyen csúfondáros levelet, s még hozzá egy róka farkat kaptam valami janicsár agától. Azt írja, hogy bújjak az ágy alá, mert csak a szám nagy, de nincs bátorságom! De megmutatom én annak a kutya töröknek, hogy nem gyáva Rózsa Miklós!“

Elült a szél, mely eddig ott füttyült a vár ormán. Helyette előkandikált a fényes Hold a felhők mögül.

Sziszek várában élénk izgalom van. Mindenki egy deli páncélos vitéz körül csoportosul, ki most készül megülni ficánkodó paripáját.

Kardját és buzogányát megigazítja, és kirepül a várkapun. Ötszáz mindegyik elszánt vitéz utána.

Ezalatt Fülep várában sorra járta a korszó a török urakat. Különösen sokat ivott egy deli török janicsár aga. Majd dülöngő léptekkel az ablakhoz ment. „Hű, már jönnek is!“ — mondotta komoran.

Felpattant a legszebb lóra, kopjáját közébe vette és kiindult a várkapun ötszáz vitéz kíséretével.

Egy pompás fennsíkon helyezkedett el a két sereg. Elöl a két vitéz, most fogúak megküzdeni életükért.

A küzdőfelek irtózatossá lelkítésén mentek keresztül. — A magyar vitéz most lehajolt, s megcsókolta az anyaföldet, majd „Jézus segíts!” jelszóval összeesaptak. Kard a kopja ellen. Iszonyat volt nézni, mint küzdöttek a felek. De ím, ebben a pillanatban a török hosszú kopjájával kiütötte a magyar vitéz kezéből a kardot. A törökök irtózatossá ordításban törtek ki, de elhallgattak nyomban.

T. i. a magyar vitéz sem volt rest, előkapta buzogányát s pont fön találta a törököt. Ez megingott, majd pedig egy hatalmas ívben lebukott lováról. Vége volt. A magyar vitézek hatalmas lakomát esaptak a győzelem tiszteletére, melyen jelen volt Fülep vár kapitánya, Ali basa is. Hallgatagon tilt az asztal mellett s bizony, ha valaki jól megnézte volna, észrevette volna, hogy könnyezik. Hogyisne, mikor ezen a lakomán engedte át Fülep várát Rózsa Miklós vitéz kapitánynak. Így volt ez abban az időben.

Kálmán Imre.

12.

A XVI. század eseményei közé tartoznak a bajviadatok. Bizony nem is olyan nagy idő négy század. Mindenki hallott már ezekről.

Ez az esemény is akkor történt. Székelyvár Erdély végvárai közé tartozott. Hasonlóképpen Törökvár a törökök végvára volt. Ennek a két várnak volt két erős vitéz paráncsnoka. Székelyváré volt Magyarosi István, Törökváré Ali bég. Nagyon csúfolódott mind a két fél. Többek között Magyarosi levélben a következőket írta: „Nagyméltóságú Ali bég úr, a patkányok fejedelme szeretie még a patkánypecsenyét. Mert ha szereti akkor az én váram pincéjében van elég sok, van annyi, hogy még a hasát is megnövesztheti tőle. Hát jó étvágyat.” Ez még nem elég. Magyarosi még egy disznófarkat is tett az üzenet mellé. Ez azt jelentette, hogy a legmegalázóbb tizenetét küldi.

Ali bég szörnyű mód megharagudott és azt írta vissza, hogy a tisztáson jelenjen meg holnap bajviadalra. Másnap mind a két fél embereivel kiment a rétre. Megkezdődött a harc. Előbb Ali ugratott lovával Magyarosi mellé és kardjával vágott egyet, de Magyarosi ezt az ütést kivédte paizsával. Most Magyarosi következett. Ő is úgy járt. Sokáig tartott a küzdelem, míg Magyarosi végre kiütötte Alit nyergéből. Így aztán Magyarosié lett a győzelem.

Isten tehát a magyarokat nem hagyta el és a magyarokkal van, volt és lesz. Adjá Isten, úgy legyen!

Pakó Béla.

II. A második csoportba tartozó fogalmazványok kevésbé hatásos eseményekkel elevenítik meg a bajviadalt, de egyébként megfelelnek a követelményeknek.

1.

A szokás hatalmának megfelelően Jusszuf és Fekete János két nemes vitéz bajviadalt vívtak.

Az egész úgy kezdődött, hogy a magyarok ostromolták a Szegvár nevű török végvárat, de nem tudták elfoglalni. Erre Fekete János, a magyar tábor legvitézebb embere egy lándzsát hajított át a palánkon, melyre egy levél volt kötve. Egy Jusszuf nevű török megtalálta, elolvasta a levelet, melyben meg volt írva, hogy „Holnap délután az országút melletti erdőben a második tisztáson találkozunk, Fekete János.” Ugy a török, mint a magyar táborban izgalom uralkodott. Dél elmúlt, amikor kinyílt a vár kapuja és kijött rajta a török tíz kísérettel. A magyarok már várták őket. A két vitéz felült a lovára, talpig páncélban, közben buzogány. Adott jelre összeroppan a két lovas, de egyiknek sem sikerül semmi. Jó ideig még vívtak, aztán a buzogányt letették és hatalmas kardokat vettek fel. Ismét egymásnak rontanak. A török hatalmasat vág a magyar vitéz bal-karjára, ez mintha semmitsem érezne, még hatalmasabbat vág a török fejére. A sisak lehull, a vitéz egy pillanatra megáll, de a másikban már vágat a magyar felé, de Feketének kétszer villan a kardja, az első villanásra levágja a török bal karját, a másodikra pedig a fejére csap egy irtózatossal. A török fejét előnti a vér, lefordul a lováról és elterül a földön élettelenül. Fekete János háromszor megforgatja a kardját, a köszönés jeléül, azután elvágat, nyomában a többi magyar.

Ilyen győzelmet aratott a magyar a törökön.

Nagy Zoltán.

2.

A török csak a várak ostromlását és az ágyúk dörgését tartotta háborúnak. A végek harcát nem tartotta háborúnak.

A Dráva partján van két vár, az egyik a magyaré volt, a másik a töröké. A magyar végvárat „Kosztos“-nak hívták, a törökét „Győzelem“-nek, s védőjét „Szimeus“-nak, míg a magyarokét „Sárfás“-nak nevezték. Történt ugyanis, hogy „Szimeus“ egy ingerlő levelet nyilazott be „Sárfás“-nak, hogy mérkőzzék meg vele. Egyik szolgájával drága kis arabs lovat küldött „Sárfás“-nak, ha kiáll vele. A magyar vezér, mint a magyar becsülethez illik; kiállt a bajviadalra. Mind a két vezér legszebb ruháját öltötte magára, úgy várta a mérkőzés kezdetét.

Gyönyörű pázsitos szőnyegen volt a mérkőzés színhelye. A pázsit közepén egy magas emelvényen ült gőgösen a bíró. Két oldalt helyezkedett el a két tábor. Nemsokára kezdetét vette a halálos kimenetelű küzdelem. A magyar „Jézus segíts!“, a török „Allah!“ kiáltással rontott ellenfelének. A mérkőzés alatt a tömeg tombol, lelkesedik, biztatja vezérét a győzelemre. Szimeus rettentő csapást kapott és holtan fordul le a nyeregből. A magyaroknál

a győzelem révén nagy lakoma következett, mely alatt a nép diadalittasan ünnepli a győztes vezért.

A számtalan sok végek harcából csaknem mindig győztesen kerül ki a magyar katona. Ez mutatja a magyar személyes vitézségét és a hazaszereztét, melyért még életét is kész feláldozni.

Leu József.

3.

A határszélen állott Zimony és Földvár; az első várban magyar, a másikban török vitézek tanyáztak.

Zimony várában pitymalatkor fenn volt a Vitéz Búr. Amint a vár falához ér, látja, hogy ott egy nyíl van. Nyilat felveszi és látja, hogy a végén levél van. Kibontotta s ez volt a levélben: „Te gyaur kutya, gyere ki odűből velem bajviadalra.“ Másnap kint voltak a megjelölt mezőn Vitéz Búr és száz vitéze; a török is jelen volt, élükön a gyalázkodó Achmed. Vitéz Búrra úgy nézett a török, mint a kakas a templomtoronyra. Egymásnak rontottak; a török odavágta a buzogányt Búrhoz, de az visszapattant a páncélruháról. Vitéz Búr megforgatta buzogányát és odavágta a törökhöz. Ez lebukfencelt a nyeregből és leesett a földre. Vitéz Búr lengrott lováról, egyetlen suhintott kardjával és a török fejét leszelte, mint a céklát. Felszúrta kardjára a török fejét.

A törökök nagy bánatosan hazamentek, és vitéz Búrt vitézei pajzsra vitték a várba.

Nagymihály László.

III. következő dolgozatok szerzőjükre valló különleges alkotások: az első a szerző regényes hajlamát tükrözi, a másodikban a falusi futballversenyek lelkes hívére ismerünk.

1.

Temesvár és Gyula voltak a XVI. század legerősebb végvárai. Temesvárat elfoglalta a török és Gyula meghódítására indult. Hogy ne legyen vérontás, két vitéz körül dőlt el a harc sorsa.

A török nagy sereggel indult Gyula meghódítására. Reggelre ért oda a török, felverte a sátrait és megkezdte az ostromot. A szultán azt mondta: „minek legyen vérontás? Intézzük el a harcot két vitéz között, amelyik győz, azé lesz a vár.“ Nyilakkal lövöldözték be a szultán parancsát. A vár egyik legerősebb embere kapta föl az első nyilat, ami berepült. Elolvasta és jelentette, hogy ő több társával kivívja a győzelmet. Hű társait maga köré gyűjtötte és megbeszélték a dolgot. Délután három óra volt. Kerekes János ott volt páncélruhában, fején csillogó sisakkal, kezében a villogó kard. Többi társai a legszebb ruhájukat öltötték fel. Fehér zászló alatt vonultak ki. A törökök szívesen fogadták őket. Egy tisztásra érve már várta a török bajvivő Ali volt a neve. Kezet fogtak egymással és fölültek lovukra. A szultán bárszéken ült, körülötte a basák és az agák keresztbe tett lábbal ültek. Megperdültek a dobok, megszólaltak a csincsások. Megkezdődött a bajviadal.

János nagy irammal ment neki Alinak, majd lelökte a lováról. De aztán a török is megemberelte ám magát. Neki vágott Jánosnak. János egy kis cselhez folyamodott. Ugy csinált, mintha leesett volna. A török már elbizakodta magát és félreugrott. Ezt várta János, hatalmas csapást mért Alira, aki megtántorodott és leesett a lováról. János levágta a fejét és fölmutatta. A várbeliek örömrivalgásától csak úgy zengett a vár. A szultán értékes fegyvereket adott Jánosnak és jól megvendégelte. A várat nem ostromoltatta, hanem békésen visszavonult.

Kovács István.

2.

A magyar vérében benne van az állandó harci kedv. Akkor is harcolnak, mikor nincs háború. Ilyenkor az egyik végvár a másik végvárat meghívja bajviadalra.

Egyszer történt, hogy Nagy János, Kőszeg várának egyik vitéze, Eger várába belélt egy nyilat. Ezen a nyílon volt egy levél, mely azt tartalmazta, hogy egy vitéz álljon vele szembe bajviadalra. Budán a Szt. György-téren lesz a találkozás. Mikor a nyíl berepült a várba, a vitézek közül sokan oda-szaladtak. A legügyesebb, Kocsis Géza, a török harcokban sokszor kitüntetett tizedes volt. Elolvasta a levelet. Megmutatta a kapitánynak és kíséretet kért. A kapitány nagyon szívesen adott kíséretet. Másnap este már ott is voltak Budán. Ott voltak már a kőszegiek is. Reggel mikor a Nap aranyos sugarai árasztották el a földet készen állt mind a két vitéz. Megkezdődött a küzdelem. Kocsis olyat mért Nagy fejére a buzogánnyal, hogy Nagynak a sisakja behorpadt. Nagy is odavágott Kocsisnak úgy, hogy a lóról leesett. De rögtön fenn volt a lovon és folyt a küzdelem. Egyszer csak Kocsis hátra ugratott, majd előre és durr, a buzogány rácsap Nagy fejére, leesik a lóról és nem tud felkelni. Nagy örömrivalgás tör ki az egriek között. Kocsist a vállukra kapják és úgy viszik be a kocsmába, ahol majd a vacsora lesz. Nagy is ott volt a vacsorán. Kocsis megkapta a jutalmát. Egy szép fekete lovat.

Kőszegvár kikapott, Egervár győzött — kiabálták Budán az emberek. Ez a bajvívás nemcsak magyar magyar ellen volt szokásban, hanem magyar idegen ellen is.

Husza János.

*IV. Az utolsó csoportba tartozó munkák általában gyengébb fogalmazók alkotásai, akik a szorosabb értelemben vett élmenytémák és természeti leírások alkalmával adnak ügyesebb fogalmazványokat. Ezek lassan dolgoznak, ennélfogva meglát-
szik a rendelkezésre álló idő elégtelensége.*

1.

A tizenhatodik században fontos szerepük volt a végváraknak.

Az egyik vár volt Szigetvár, a másik Siklós vára. Az egyik várban a magyarok, a másik várban a törökök voltak. A török katonák felkérték a

magyar katonákat, hogy menjenek ki bajviadalra. A bajviadal a következőképen folyt le: Az egyik ellenfél felkérte a másik ellenfelet, hogy menjenek ki viadalra. A várba leveleket dobáltak be nyilakon. Aki a levelet felvette, annak kötelessége volt kimenni bajviadalra. Az egyik vitéz Ali volt. A másik vitéz Török Bálint. Török Bálint mint nagy hős, nem félt a töröktől. A bajviadal megkezdődött. A két ember felült a nyeregbe és folyt a harc. Egy kis idő után Török Bálint lerántotta a törököt a nyeregből és a török életét vesztette. A nagy hős levágta a fejét és kardra tűzte. A nézők igen éljeneztek a nagy hőst. A bajviadal után lakomát csaptak a nagy hős tiszteletére.

Igy folyt le egy török—magyar bajviadal.

Horváth József.

2.

Maros várában nagy a sürgés-forgás. Párviadalra készülnek. Levél érkezett a várba. A levelet a vár ura vette kézbe; Nagy Árpád. Leföl sétálva, gondolkozott. Bálint és Péter apródjainak intett: „Fiaim, holnap bajvívásra megyünk. Péter fiam te hozod az új kopjámát, te pedig Bálint a sisakot.“ Másnap nagy pompával vonul a magyar vitéz és kísérete. Utánna a két apród kis hegyi lovon. Maros síkján taálkozott a magyar és török. A török vitéz büszkén nézi Nagy Árpádot. A két vitéz egymásnak csap. A bírák izgatottan nézik. A magyar vitéz irtóztatós csapást mér. „Nesze neked, török oroszlán!“ Nép irtóztatós zúgásba tör: „Éljen Nagy Árpád!“ A törököt elvitték. Öröngve kiabál: „Gyerünk még egyszer!“ Fején tátongó sebből patakként folyik a vér. Aznap este nagy lakoma volt a marosi várban.

A magyar győz s győzni fog mindig! Adja Isten, hogy úgy legyen!!!

Bacsa Pál.

3.

A 16-ik században volt legjobban kifejlődve a bajviadal.

A törökök a magyarok ellen indultak. Ellenállás nélkül vonultak Siklós vána alá. Ott a törökök legnagyobb vezére, Achmed basa levelet írt a katonáknak Szigetvárra. Ott egy róka farkat kötöttek a nyíl végére és azt egy ablakon belőtt. Ott volt egy híres vezér, Zrínyi Miklós, az vette fel a levelet. Aztán legszebb ruháját vette magára és egy pár kísérelével kiment a bajtérre. Ott a legszebb lovára és kard a kezében ráült. Elkezdődött a bajviadal. Zrínyi oly szépen küzdött, hogy az első percben levágta Achmed fejét. Utánna mind a két fél összeült és nagy lakomát csaptak. Mikor vége volt a lakomának, mind a két fél elvonult. Zrínyi és katonái is elmentek a várba.

Ez volt a török—magyar bajviadal.

Rózsa Mihály.

4.

A török—magyar békében a harc megszűnt, csak egyes végvárok fojtattak összecsapásokat.

Két vár áll a határ mellett, az egyik a töröké, a másik a magyaroké. A török vár neve „Bajvivó“ vár. A magyaroké „Magyarok kapuja“. Mind

A két várnak igen erős védelmezői vannak. A török vár ura „Hesz“ bég, a magyar vár ura: „Báthori József“. Egyszer Hesz bég az egyik szolgájának azt mondotta: „Ezt a levelet tűzd nyílhegyre és röptesd át Báthori várába.“ A szolga csakugyan átröpítette a várba. Báthori azt mondotta testőreinek: „Gyerünk és sétáljunk le a kertbe.“ Amint haládnak egyszer csak Báthori odatekint az egyik fára és azt mondja: „Levél.“ Hát csakugyan az egyik fába egy nyilvessző van és rajta levél. Báthori mindjárt odamegy, a nyilvesszőről leveszi a levelet és olvassa: „Ezen leveletem azért küldöm, hogy aki ezt megtalálja, avval én, vagy ha egy levelet küldötök válaszul, aki megtalálja, azok a kijelölt napon vívni fognak. Hesz bég.“ Báthori mindjárt írt is egy levelet és ő is az egyik szolgájával nyilvesszőn átlövette. Ezt a levelet a bég egyik szolgálja találta meg. Felbontotta és ezt olvassa: „A levelet én találtam meg. Aki ezt megtalálja, még ma találkozunk a „Nyir“ mezőn. Báthori.“ A szolga ezt megmutatja a bégnek. A kijelölt helyre mentek mind a két várból. Báthori középestermetű, 25 év körüli. Hesz zömöktestű, igen erős termetű. Megkezdődött a viadal, a török kezdte. Báthori azonban kivédte az ütést és olyat vágott a török fejére, hogy menten elterült a földön. A magyarok ugrándoztak örömben. Báthori a töröknek megkegyelmezett. A magyarok a törökkel egybegyültek és nagy mulatságot vittek végbe.

Farkas Szilárd.

5.

„Turul“ végvárára melegen süttött a Nap. A vár kapuján egy nyíl látszott.

A nyilat „Turul“ vár kapujába az ellenséges „Sólyom“ vár katonasága lötte. A nyilat a levéllel együtt Kovács Pál vette fel. A levélben meghívó volt egy bajviadalra. Megvolt írva, hogy az erdő melletti sík területen lesz megtartva a bajviadal délelőt 10 órákor. Már a kitűzött idő felé járt az óra. Fél tíz. Mindenki felvult már öltözve legszebb ruhájába. A bajvivó elől, a többiek pedig hátul szép sorrendben mentek a bajviadal helyszínére. Negyedőrai járás után megérkeztek a csatatérre. Már az ellenségből mindenki ott volt. Az ellenfél egy jótestű, kékszemű, barnahajú ember, kinek neve Erős Tamás. Az óra már elűtötte a tízet. A bajviadal megkezdődik. Erős Tamás és Kovács Pál egymás elé állnak és kezet fognak. Kovács úgy megszorítja Erős kezét, hogy az egy jajszt mond és félénken néz rá. Erős gondolja, ha már most így megszorítja a kezem, milessz, ha majd dühbe gurul? Kovács nemsokáig tétovázott, hanem megfogta Erős derekát és úgy csapta a földhöz, hogy annak, ha meglett volna mind a 32 foga, mind kiesett volna. Kis vita után legyőzte Kovács Eröst, levágta fejét és a nézőközönségnek mutatta.

A bajviadal után a győző tiszteletére nagy lakomát csaptak, hol fojt a nektár és sült a disznó, marha.

Vas János.

6.

A határok mentén sok apró vár épült. Drégely vára is ilyen kisebb vár volt. Védője Szondy György. A várat Ali basa ostromolta.

A harcot az ágyúk kezdték. Követték a puskák és az íjak. Az íjak nem pusztán repültek, hanem hozzákötözött levél is. Levél egy Horváth vezetéjű vitéz elé repült. Ahogy olvassa, úgy vörösödik. A végén fölkiált: „Te se játszol ki velem!” A kapitánytól engedelmet kért a vívásra. Meg is kapta. Másnap délelőt kiment a vár előtti dombra. A török Hajván már várta. Mikor Horváth odaér, a török mondja: „Öcsém, száz aranyat adok, ha megversz.” Megkezdtek a viadalt. Izgalommal figyelték a magyarok és a törökök. Egyszer csak nagy zaj üti meg a fület. Ki volt az? Hát nem volt más, mint a török. Alig tudott föltápáskodni. Meg is kapta a száz aranyat. A török biz búsult, mert legyőzte Horváth. De a magyar meg jót mulatott.

Molnár István.

A fogalmazásnak a javítási órán való megbeszélése a megállapított csoportok szerint történik.

Szántó Lőrinc.

Történelem.

II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának okai.

Tanítás a polg. isk. IV. oszt.-ban.

Óravázlat.

I. Előkészítés.

1. Számonkérés. A felszabadító háborúk eseményei.
2. Áthajtás. A török kiűzésével velejáró általános örömet szomorú csalódottság követi.
3. Célkitűzés. II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának okai.

II. Tárgyalás.

A bécsi kormány hazánk függetlenségének elkobzására készül. — Kollonics új alkotmánytervezete. — Tiltakozás. — Telepítések; határőrségek. — Újszerzeményi bizottság; a császári katonaság elszállásolásának terhei; mértéktelen adóterhek; vállalási sérelmek; általános elkeseredés. Vonatkoztatás a megszállott területen élő testvéreink mai szomorú helyzetére. Irredenta gondolatok.

III. Összefoglalás vezérszavak alapján.

Szemléltetés. 1. Magyarország Mátyás király halálakor. 2. Magyarország a karlócai béke korában c. térkép.

Márki-féle 99. sz. szemléltető történelmi falikép.

Szemelvény. Óh szegény magyarság! ... (Kuruc történelmi ének.)

Tanítás.

I. Előkészítés.

1. Számonkérés. Nemzeti történelmünk eseményei közül mi-

vel foglalkoztunk közelebből, P.? (A felszabadító háborúkkal.) Milyen örvendetes eseménnyel indulnak meg a felszabadító háborúk, F.? (—) Mondd el a nagyszerű bécsi győzelem lefolyását, H.! (—) Milyen szép győzelmek követték a bécsi nagydiadalt, G.? (—) Kiknek a nevéhez fűződnek ezek a győzelmek, H.? (—) Mi lett a következménye a török kudarcnak, B.? (—) Beszélj Thököly Imre sorsáról és kurucairól, A.! (—)

Mi volt a felszabadító háborúk legszebb sikere, J.? (—) Mondd el Buda felszabadításának eseményeit, K.! (—) Folytassa Sz.! (—) Hogyan ünnepelte nemzetünk e kiváló történelmi esemény 250 éves fordulóját, H.? (—) Kinek állított szobrot nemzetünk a nevezetes évfordulón, B.? (—) Érintették-e és mennyiben a felszabadító háborúk sikerei a mi városunkat is, Sz.? (—)

Miért nem örvendhetett nemzetünk tartósan a felszabadító háborúk sikereinek, B.? (—) Beszélj Caraffa vérengzéséről, V.! (—) Mit tudsz a pozsonyi nevezetes 1687.-i országgyűlésről, K.? (—)

Foglald össze a további harcok jelentősebb eseményeit, G.! (—) Beszélj Thököly Imre rövid erdélyi fejedelemségéről, H.! (—) Mondd el Thököly Imre és Zrínyi Ilona számkivetésének és szomorú sorsuk történetét, J.! (—)

Mi lett Erdély sorsa, K.? (—) Ismertesd a Lipót-féle szabadságlevél jelentőségét, A.! (—) Beszélj végül a felszabadító háborúk befejezéséről, M.! (—)

2. *Áthajlás.* „A földhöz minket baj és öröm kötöz ...” — mondja a költő. — Valóban, földi életünkben örömeink mögött ott settenkedik állandóan a bánat, a szomorúság. Gyakori jelenség, hogy örömünket nem is élvezhetjük zavartalanul, mert valami nem várt, nem sejtett esemény csalódottá tesz bennünket. Bizonyára előfordult már a ti életetekben is, hogy egyszer-másszor csalódottnak éreztétek magatokat s ennek nyomán szomorúság és keserűség lett urrá rajtatok.

Nemcsak egyes embernek, hanem népeknek, nemzeteknek életében is találkozunk ilyen szomorú jelenségekkel. Nemzeti történelmünknek a felszabadító háborúkat követő évei is hoztak reánk keserű kiábrándulást, mélységes csalódást. Mit remélhetett s mit várhatott teljes joggal hazánk a felszabadító háborúk befejezése után. M.? (Teljes joggal várhatta, hogy a 150 esztendőös török igtától való szabadulása után nyugalomban, békében s az ezzel karöltve járó csendes boldogságban lesz része.) Igen, fiúk, népek, nemzetek életének, épügy, mint az egyes embernek, egyik legnagyobb áldása és értéke a béke. Vajjon miért, L.? (Ekkor fejtheti ki a nemzet szép képességeit, ekkor pótolhatja azokat a mulasztásokat, melyeket sorscsapások következtében kénytelen-kelletlen elszenvedett.)

A felszabadító háborúkat nem a nyugalom, nem a béke,

nem a fejlődés követte. Sokat szenvedett nemzetünkre fájdalmas csalódottság, keserű kiábrándulás várt a remélt béke helyett, s annyi megpróbáltatás és szenvedés, hogy a sok méltánytalanság végül is fegyveres felkelésben, II. Rákóczi Ferenc szabadságharcában robbant ki.

3. *Célkitűzés.* Foglalkozzunk a mai órán ennek a szabadságharcnak okaival!

II. *Tárgyalás.* Bizonyára emlékeztek még a westfáliai békét követő Habsburg politikára. Miképen akarták magukat a Habsburg uralkodók a Németországban elszenvedett hatalmi bukás után kárpótolni, M.? (A közép Duna vidékén óhajtottak egy hatalmas „összbirodalmat“ létesíteni s ez az új birodalom az osztrák tartományokon kívül magában foglalta volna Csehországot és hazánkat is.)

Ennek a rejtett célnak a megvalósítására — úgylátszik, — a bécsi kormány elérkezettnek látta az időt. Valóban, hazánk akkori helyzetét és állapotait tekintve, egészen jól számítottak titkos ellenségeink. Tanulmányaink során ismételten hivatkoztunk rá, hogy milyen mérhetetlen áldozatot hozott nemzetünk a törökkel folytatott százados harcaiban létéért, fennmaradásáért, egyszersmind azonban az egész keresztény Európáért. Pedig bennünket nemcsak török pusztítás emésztett. Kik ritkították még sorainkat, H.? (A török mellett a császári zsoldos katonaság lelketlen írtása is erősen pusztította a magyarságot.) Hogy mit jelentett ez az élet-halálküzdelem népesedési mozgalmunkban, néhány számadatot közlök példaképpen. Ezek a számok mindennél beszédesebben mondják el a török és a császári zsoldos katonaság dúlásának mérhetetlen veszteségeit. Ime:

Hunyadi Mátyás idején, tehát a XV. században, hozzávetőlegesen 4 millió lakosa volt hazánknak, a XVIII. század elején, tehát a felszabadító háborúkat követőleg, Erdéllyel együtt csak 2.5 millió a lakosság száma. Nyugatról kelet felé menve — tehát a török dúlásától mentes területtől a hódoltság részei felé haladva, — ijesztően kevesbbedik a lakosság száma. Nyitra vármegyében 125 ezer, Pozsonymegyében 88 ezer, Sopronmegyében 85 ezer ember él ebben az időben; de már Aradmegyében 5000, Csanádban 2500, megyénkben, Csongrádban, 9700 a lakosság száma. A feljegyzések szerint a Balatontól délre a Szávaig össze-vissza 22 ezer ember maradt meg a török kiűzése után. A Duna—Tisza-közén napokig nem látott a korbeli utazó községet, de még embert sem. Savoyai Jenő egy angol főúri hölgyet azzal akart lebeszélni a Magyarországon át való utazásról, hogy Buda és Eszék között egyetlen házat sem fog találni. A nagy hadvezér aligha túlzott e szomorú megállapításában, hiszen hadjárataiból jól ismerte a Duna—Tisza-közét. A rideg számadatokat egyébként megdöbbenően igazolja az előttek lévő két térkép. Nézzétek s nyomban megállapíthatjátok róluk a fáj-

dalmas valóságot! Mit mond a XV. és a XVII. századvégi Magyarországának térképe, P.? (A XV. század Magyarországot még sűrű telepedés jellemzi a későbbi török hódoltság területein is. A karlócai béke Magyarországa pedig ezeken a helyeken már pusztá, kihalt világot tár elénk. Ez a másfélszázados török megszállás fájdalmas következménye.) Valósággal a tatárvész szörnyű pusztításának képe ismétlődik meg ebben a szomorú időben!

Ime, számában ijesztően megfogyatkozott, kiszípolyozott, kimerült nemzettel találjuk magunkat szemben a XVIII. század elején. Nehéz dolga kínálkozott-e a bécsi kormánynak ezzel a kimerült, elgyengült nemzettel céljai megvalósítására nézve, L.? (A bécsi kormány ebben az időben könnyen megvalósíthatta régi terveit Magyarországgal szemben.) Tervét egyébként megkönnyítette az a körülmény, hogy Erdélyt már elkülönítették tőlünk. Hogyan rendelkezett Lipót Erdéllyel, A.? (Erdélyt Lipót Apafy Mihály halála és Thököly Imre fejedelemségének megszűnése után Magyarországtól elszakította és különálló koronatarományná tette; kormányzásáról, polgári és vallási ügyeiről a Lipót-féle szabadságlevélben rendelkezett.)

Az említett körülmények között tehát I. Lipót és kormánya Magyarországnak az osztrák tartományok közé való beolvasztására törekedett. Ennek a tervnek főmozgatója Kollonics volt, Lipót főtanácsosa, előbb nyitrai, majd győri püspök, végül pedig esztergomi érsek. Ez a magyar főpap urának megbízásából olyan alkotmánytervezetet készített, mely az országot az önkényuralom járma alá hajtotta volna. Kétségtelen, hogy ennek a tervezetnek voltak nagyon hasznos és olyan újításai, melyek Európa művelt államaiban csak 100 év múlva valósultak meg s melyek ma minden alkotmányos országnak alappillérei, pl. a törvény előtt való egyenlőség, a közteherviselés (vonatkoztatás a mai állapotokra), nemkülönben törvénykezési és vallási hasznos újítások is.

Am. milyen kormányzási elvnek hódolt I. Lipót, Sz.? (Az abszolutizmus híve volt, s ez azt jelentette, hogy szándékait önkényesen, rendeletekkel valósította meg.) Már pedig mi volt a törvényes eljárás az alkotmányos országokban, így tehát hazánkban is, B.? (Alkotmányos országokban a törvényjavaslatokat az országgyűlésen tárgyalják s elfogadásuk után a király elé terjesztik szentesítés végett.) I. Lipót a rendelettervek megbeszélésére Bécsbe hívatta a főpapokat és főurakat, akiknek élén az agg Széchenyi Pál kalocsai érsek tiltakozik a rendeletek életbeléptetése ellen, s figyelmeztette a királyt az alkotmányos út megtartására. Tiltakozása azonban nem használt, mert a tervek közül Lipót kormánya többet önkényesen megvalósított.

Volt azonban Kollonicsnak más terve is. Az imént említettük hazánk korbeli megdöbbenő népesedési viszonyait. Fájdal-

masan kevesen voltunk. Sok volt azonban a lakatlan terület. Kollonics tehát Tolna-, Baranya- és Vas megyébe, valamint a városokba, főleg Pestre és Budára német iparosokat és kereskedőket telepített, ingyen telket, gazdasági eszközöket adott nekik s adómentességben részesítette őket. A telepítés végrehajtásában azonban nem az ország szomorú sorsának javítása, hanem az a cél lebegett szeme előtt, hogy a telepésekben a magyarság ellen hű és hálás szövetségseket szerezzen.

Emlékeztek arra is, hogy a felszabadító háborúk balkáni harcaiban a szerbek is csatlakoztak Badeni Lajos császári seregéhez. Mi lett ennek a következménye, T.? (Midőn fordult a kocka, és a Balkánon ismét a török lett az úr, a szerbek félve a török bosszújától, nagy csapatokban özönlöttek hazánk felé. Csernovics Arzén pátriárka vezetésével mintegy 37.000 család, kb. 170.000 szerb költözött ekkor hazánkba.) Kollonics nagyon szívesen fogadta a menekülőket s a Szerémségben, valamint a Duna—Tisza-közén s a Maros vidékén telepítette le őket. (Térkép.) Mikor is történt ez a szerb beözönlés, K.? (Még 1691-ben.) Kollonics szabadságlevelet eszközölt ki részükre I. Lipóttól. Ez a levél ingyen földet s adómentességet biztosított nekik is és egyenesen a császár oltalma alá rendelte őket. Egyszersmind határőrségeket is szervezett belőlük s ekkor alakult meg a dunai, tiszai és marosi szerb határőrvidék. (Térkép.) Mit jelentett ez, H.? (Azt, hogy e határőrségek államot alkottak az államban. A magyar haza adott nekik menedéket, védelmet; nyugodt életet és fejlődést biztosított részükre; a magyar föld táplálta őket s a magyar törvények oltalma alatt éltek. Hűséggel azonban nem a magyar államnak, hanem csak a császárnak tartoztak.)

Megértitek most már, hogy amidőn 230 év múltán Trianonban meghallgatásunk nélkül szabdalták szét hazánk testét, szerencsés déli szomszédaink azzal a hamis érveléssel követelték mostani megszállott területüket, hogy ott már régi idők óta saját véreik laknak. A hazai szerbek egy szóval nem tiltakoztak a csatlakozás ellen. Így fizettek a késő unokák a magyar lovasiasságért!

Mindezzel azonban nem merült még ki Kollonics magyarírtása. Régi igazság, hogy akié a föld, azé az ország. Tudta ezt jól Kollonics is, A magyar földet, a magyar birtokokat rántotta ki tehát egy másik rendeletével tulajdonosaik lába alól.

Mi történt a török hódoltság magyar birtokaival, G.? (Miután a török befészkelte magát hazánkba, a birtokos magyar urak a királyi, vagy az erdélyi területre menekültek. Birtokaikon a török rendezkedett be, s szultáni (kinestári), vagy hűbéres birtokokat szervezett a foglalt területen.)

Azt hiszitek, nemde, hogy a török kitakarodása után ezek a birtokok természetszerűleg visszakerültek jogos tulajdonosaik,

illetőleg törvényes leszármazóik és jogutódaik tulajdonába. Ez lett volna a természetes és törvényes; de mégsem ez következett be. Kollonics u. i. a török kitakarodása után megszervezte az újszerzeményi bizottságot, s e bizottság előtt kellett igazolnia minden birtokosnak jogcímét a birtokához. Vajjon mivel, hogyan igazolhatta ezt a birtokos, S. ? (Az egykori királyi adománylevéllel.) Mi lett azonban a sorsa a legtöbb adománylevélnek, F. ? (A legtöbb földesúrnak a foglalás idején oly hirtelenül kellett menekülnie, hogy csak pusztá életét menthette meg, minden egyebe pedig a hódító martaléka lett. Aki pedig magával vitte adománylevelét, hányt-vetett életében veszítette el azt, s az egykori birtokosok jogutódai közül vajmi kevesen tudták Kollonics bizottsága előtt az adománylevelet felmutatni.)

Ezek a szerencsések még csak visszaszerezhették az igazolás révén birtokaikat, de ezek is csak hatalmas váltságdíj ellenében. Akik azonban nem tudták igazolni jogcímüket, azok végérvényesen elvesztették birtokaikat. Ilyen pedig nagyon sok akadt. Sok és hatalmas birtoktest maradt ilyenformán gazdátlanul. Mi lett ezekkel, sejtitek ugye? Mit gondolsz, I. ? (Ezeket a birtokokat idegeneknek adta el az az újszerzeményi bizottság, sokszor igazán nevetségesen csekély pénzösszegért.) Valóban, ekkor hatalmas birtoktestek kerültek idegen kézre, kik feléje sem néztek szerzeményüknek, hanem külföldön laktak s ugyancsak idegen gazdatisztek gondozására bízták birtokaikat. Mi lett ennek vajjon a következménye, P. ? (Ezek az idegen, német v. cseh gazdatisztek lelketlenül zsarolták és kínozták uraságuk szerencsétlen jobbágysait s teljesen megkeserítették életüket.)

Kollonics gyászos találékonysága azonban nem merült ki az eddig említettekben. Hogyan rendelkezett ebben az időben alkotmányunk a terhek viselése dolgában, K ? (A jobbágy viselte az adóterhet, a nemes pedig vérével adózott, vagyis katonáskodott.) Kollonics azonban a nemesi jogra egyáltalán nem tekintett. Mint királyának főtanácsosa, a hatása alatt álló kormánnyal nemcsak a jobbágyokra, hanem a nemesekre és a papokra is súlyos adókat vetett ki. Hazánkban és Erdélyben annyit kellett fizetnie, mint az osztrák tartományoknak s ez módfelett sérelmes volt. Miért, vajjon, L. ? (Az osztrák tartományok nem szenvedtek a törököktől, nyugodtan élhettek, népesebbek s vagyonosabbak is voltak; ennél fogva inkább nekik kellett volna többet fizetniök.) Az önkényes uralkodói elvhez híven, ezeket az adókat is a nemzet megkérdezése, tehát országgyűlés nélkül vetették ki s önkényesen, katonai erővel hajtották be.

Milyen állandó sérelme volt hazánkban a császári katonasággal kapcsolatban, J. ? (A császári katonaság elszállásolásának terhei s a zsold előteremtése is lakosságot terhelte. Ellen-

kezés, v. tiltakozás esetében a katonaság zsarolt, fosztogatott, s gyilkolt is. Sokszor ez a „német átok“ kiméletlenül sújtotta hazánkat, mint a „török járom“.

Hogy pedig végezetül a keserűség pohara színültig teljék, megszűnt a lelkiismeret szabadsága, újólag kezdetét vette a protestánsok üldözése, annak ellenére, hogy Habsburg uralkodóink hitlevelükben ismételten biztosították az alkotmány megtartása mellett a vallás szabad gyakorlatát is.

Amidőn e sorozatos alkotmány- és vallássérelmet halljátok, önkénytelenül is mire kell gondolnotok, H.? (Fájdalmasan gondolunk az elszakított területeken élő testvéreinkre, kik immár közel két évtized óta napról-napra kénytelenek elszenvedni a megszállók teljes kiméletlenségét, durva embertelenségét. Ott is napirenden vannak a birtokelkobzások, üldözések, vallássérelmek. Szerencsétlen testvéreink hatalmas rajokban kénytelenek odahagyni szülőföldjüket e sorozatos sérelmek hatása alatt. Az égbekiáltó igazságtalanságok miatt állandóan követeljük a gyászos trianoni béke felülvizsgálatát, a revíziót. Rendületlenül hisszük, hogy az igazságért s Európa nyugalmaért ennek be kell következnie.)

A durva lélektelenség, a számos és gyötrő igazságtalanság, ime, most is, akkor is dacos keserűséggel töltötte el a magyar lelkeket. A Lipót-féle rendeletek nyomán a vagyonukból kiforgatott, szerencsétlenné tett, koldusbotra jutott nemesek és jobbágyak csoportokba verődtek és rabolva-dúlva fosztogattak szanaszét az országban. Lelkük keserűsége fakasztotta ajkukon a búbánatos kurucdalokat, melyek annak a szomorú kornak beszédes tanúságtételei. Sokan a jobb jövő reményében kemény daccal túrték a nehéz idők keserveit, mások a szomszéd Lengyelországba menekültek, mint három évtizeddel előbb Thököly kurucai Erdélybe. Mindannyiuknak lelkében ott égett a vágy, hogy elnyomóikon bosszút álljanak. Mint a hamu alatt izzó zsarátnoknak, gyújtó szikra kellett csak, hogy lángot vetve emésszen és pusztítson. Ez a gyújtó szikra II. Rákóczi Ferenc személyében csakhamar meg is érkezett. Róla és szabadságharcáról majd a következő óráin hallotok.

Irjuk fel ezek után a hallottak vezérszavait!

39. óra.

II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának okai;
Kísérletek Magyarország függetlenségének elkobzására;
Kollonics új alkotmánytervezete;
tiltakozás; Széchenyi Pál;
német és szerb telepítés, Csernovics Arzén;
újszerzeményi bizottság;
mértéktelen adózás;
a katonai beszállások terhei;

a protestánsok üldözése;
az általános elkeseredés következményei.

III. Összefoglalás.

Teljesültek-e nemzetünk reményei a felszabadító háborúk befejezése után, Sz.? (—) Mit jegyeztél meg Kollonics alkotmánytervezetéről, J.? (—) Beszélj a telepítésekről, K.! (—) Mi volt ezzel Kollonics célja, G? (—) Milyen jogokat biztosított a telepéseknek, M.? (—) Mit jegyeztél meg az újszerzeményi bizottságról, H.? (—) Milyen törvénytelenések tetézték még a sérelmeket, B.? (—) Mi lett a következménye a sorozatos alkotmánysérelemnek, A.? (—)

Szemléltetés. A Márki-féle 99. sz. tört. szemléltető falikép bemutatása kapcsán Kollonics nemzetgyengítő politikájának eszközeit áttekintőleg összegezzük.

Szemelvény. A korhangulat érzékeltetésére szolgál végül az „Oh szegény magyarság!... című kuruc történelmi ének bemutatása.

K. Bedekovich Lajos

Német nyelv.

A tulajdonító eset fogalmának megértetése az első osztályban.

A német nyelvtan egyik legnehezebb fejezete a főnév eseteinek megértetése. Már maga az „eset” elnevezés is alkalmas arra, hogy a tanuló fejében homály keletkezzék, s beletelik egy kis idő, míg meg tud vele barátkozni. A tanuló ugyanis az idegen nyelvjelenséget anyanyelvén át próbálja megérteni, s a tanár is jól teszi, ha ezt az utat követi valamely idegen nyelvi forma megvilágításakor. Itt aztán kétféle eset lehetséges: vagy van egyezés a két nyelv közt, vagy nincsen. Ha van, akkor könnyű a dolog, csak rá kell a gyermeket vezetni a meg egyezés felismerésére. Ha azonban nincsen, akkor elő kell szedni didaktikai ügyességünket, s valamiféle módon hídat kell verni az anyanyelvről az idegen nyelvre. Sokszor éppen a nyelvi jelenségek merőben elütő volta az, ami frappáns módon hat, és maradandó nyomot hagy a tanulók lelkében.

A főnevek hajlításának esetében az anyanyelv és a német nyelv közötti különbség a középső helyet foglalja el. Van benne valami egyező vonás is; hiszen a magyar nyelvben is van alany, tárgy, részeshatározó és birtokosjelző; de a megegyezésnél nagyobb az elütő vonás: a névelők hajlítása. A magyar nyelv ra-

goz, a német nyelv hajlít. De különbséget jelent a magyar nyelvhez viszonyítva az „*eset*” elnevezés is. Hiszen egészen mást ért eseten a magyar ember, pl. az ilyen kifejezésekben: súlyos eset, nagy eset, ellenkező eset, stb., mint amilyen „*eset*”-ről itt szó lesz. Az *eset*-nek ilyen értelmezése nyomán nehéz hídát építeni az alany-, tárgy- stb. esethez. Erre is ráillik a „nehéz *eset*” kifejezés — s mégis megoldható egy kis didaktikai ügyeskedéssel. Legelőször az alannyal kapcsolatban kerül szóba az *eset* — mint alanyeset. Tehát először az „*eset*” kifejezést kell tisztázni. Hogyan történik ez? Természetesen mondatból indulok ki, ezért felteszem a kérdést: Ki tud valamit a tanulóról mondani? Wie ist der Schüler? Felelet: Der Schüler ist fleißig. (Felírjuk.) Miért írtuk a Schüler szót nagy betűvel? (Mert főnév.) És mint mondatrész micsoda a mondatban? (Alany.) Hogyan kérdezzünk az alany után? (Ki? Mi?) Németül: Wer? Was? Helyes, tehát mi lehet a főnév a mondatban ha ki? mi? kérdésre felel? (Alany.) A németek ezt úgy mondják, hogy abban az esetben, ha a főnév mint alany szerepel, akkor az a főnév *alanyesetben* van. Tehát a mi mondatunkban is a Schüler főnév, mint alany, milyen esetben van? (Alanyesetben.) Mondjatok még egy csomó főnevet, melyek alanyként állnak. Der Tisch: der Tisch ist grün. Die Tafel: die Tafel ist schwarz. Das Kind: das Kind steht stb. Tehát mik ezek a főnevek a mondatban? (Alanyok.) Ezért milyen esetben állanak? (Alanyesetben.) Megfigyeltétek, megváltozott-e a főnevek névelője azáltal, hogy a főnév alany lett a mondatban? (Nem változott.) Tehát melyek az alanyesetű főnevek névelői? (Der die, das, s a többesszámban die.) Ez azért fontos, mert így a névelők is elárulják, hogy a főnév alanyesetben van. Felírom:

Alanyeset:	der	die	das	die
	hím,	nő,	seml.	több.

No, de elég az alanyesetből. A gyermekek zökkenő nélkül jutottak az „*eset*” fogalmához. A többi *eset* tárgyalásakor már nem okoz nehézséget az „*eset*” elnevezés, s a főfigyelmet az *eset* lényegére: a tárgyra, a részes határozóra, a birtokosjelzőre fordíthatjuk. A tárgyeset megértetése nem okoz különös nehézséget, hiszen a magyar nyelvben is van tárgy, (egyező vonás) s csak a kifejezésbeli különbséget kell megfigyeltetni. A magyarban a *t* rag, a németben a névelő és a mondat értelme fejezi ki a tárgyat.

Égészen más a helyzet a tulajdonító *eset* megértetésénél, mert itt tisztázni kell 1. magának az *esetnek* a fogalmát; 2. az előjárókkal kapcsolatos használatát. Ugyanis a „tulajdonító *eset*” elnevezés nem magyarázza meg az *eset* jelentését olyan magától értetődően, mint akár az alany, akár a tárgyeset elnevezés. Ezért szokták a tulajdonító *eset*et *adó* *esetnek* is mon-

dani, vagy a magyar nyelvtan hasonló jelentésű részes határozója nyomán részes esetnek.

De bárminek nevezzük is el, legelőször abban a formában kell a tanulóval megismertetni, amely megfelel a magyar -nak -nek ragos névszónak. A legszemléletesebben úgy hajtható végre a tulajdonító eset megismertetése, hogy adunk valamit a tanuló-
nak és azt ilyenformán beszéljük meg: Ich gebe das Buch *dem* (kiemelve) Schüler. Wem? (Kinek?) Dem Schüler. (A tanuló-
nak.) Ismételjük mindnyájan: Dem Schüler. (A tanuló-
nak.) No, most figyeljétek csak meg, hogy az egyes nyelvek, hogyan gondolkodnak a dem Schüler felől. A latin azt mondja: *En* adtam a tanuló-
nak, tehát a tanuló *adó* esetben (dativ) van. A magyar azt mondja: *En* a tanulót egy könyvben részesítettem, ő valami-
miben részesült, tehát ez a szó „*dem Schüler*“ részes esetben áll. De hívják a részes esetet *tulajdonító* esetnek is. Vajjon miért? Mert ha a tanuló-
nak adiam a könyvet, akkor az az ő tulajdona, a könyvet neki tulajdonítjuk. Ezért mondhatjuk, hogy a tanuló mint a könyv tulajdonosa *tulajdonító* esetben áll. A tankönyvünk is ezt az elnevezést használja, tehát mi is így hívjuk majd. A német nyelv a „kinek? minek?“ kérdésről nevezte el ezt az esetet Wemfall-nak. (Kinek-eset.)

Tehát a *der* Schüler tulajdonító esete *dem* Schüler. Milyen nemű szó a *der* Schüler? (Hímnemű.) Mondjatok még sok ilyen hímnemű szót. (Felsorolás.) Mindegyiknek mi a névelője? (*Der*.) Hát a tulajdonító esetben hogy lesz? (*Dem*.) Helyezzük mind tulajdonító esetbe. (Átalakítás *dem-re*.) Mi a magyar megfelelője? (-nak, -nek.) Felírom a táblára: *der* (alá) *dem*.

No, de most adjuk a könyvet egy leánytanuló-
nak is. (Régebbi megállapodás szerint az osztály jobb sarka a „*sie*“ sarok, s aki odaáll, az leánynak számít.) Tehát kiállítok egy gyermeket a leánysarokba és ismét mondom: Ich gebe das Buch *der* (hangsúlyozva) Schülerin. A leánytanuló-
nak. Kérdezzük csak: kinek adtam? A tanulóleánynak: *der* Schülerin. Milyen esetben állhat a „*der* Schülerin“? (Tulajdonító esetben.) Miért? Mert megfelel a -nak, -nek ragos részes határozónak. Milyen nemű a Schülerin? (Nőnemű.) Tehát névelője: *die*. És mi lett a *die*-ből a tulajdonító esetben? (*Der*.) Felírom ezt is: *die* (alá) *der*. Mondjunk sok nőnemű főnevet és helyezzük tulajdonító esetbe.

Most már hányféle tulajdonító esetünk van a táblán? (Két-
féle: *dem*, *der*.) Az első hímnemű, a második a nőnemű főnevek tulajdonító esete. No, még egy hiányzik. (A semleges főnevéké.) Ezen is tudunk segíteni. Jöjjen csak ide egy kisgyerek (*das Kind*) és adjuk neki is oda a könyvet; Ich gebe das Buch *dem* Kind. (Olyan, mint a hímnemű tulajdonító eset.) Felírom: *das* (alá) *dem*. Utóljára most több gyereknek adok könyvet; figyel-
jétek csak meg a tulajdonító esetet: Ich gebe das Buch *den*

Schülern, den Schülerinnen, den Kindern. (Itt csupa *n* hallatszik.) Helyes, én úgy is szoktam nevezni: en-nes eset. De ez is milyen eset? (Tul. e.) De itt hány gyereknek adtam könyvet? (Soknak.) Tehát milyen számban álló tul. eset ez az ennes eset? (Többes sz.) Irjuk fel: die (alá) den *n*.

A tábla képe ilyen:

Alany eset: Him. Nő. Seml. Többes sz.

 der die das die

Tul. eset: dem der dem den *n*

A tábla segítségével sokszoros gyakorlás következik. A gyermekek különféle nemű főneveket mondanak, s ezeket egyes-többesszámú tul. esetben helyezzük. Majd -nak, -nek ragos magyar főneveket fordítunk németre, s ezáltal még szembetűnőbbé tesszük a magyar és német nyelvi különbséget. (Ragozás, hajlítás.)

Most elővétetem a könyvet és elolvastatom a következő mondatokat a már ismert gyakorlatokból. (Lux—Altai I. o. nyelvkönyv 10. és 11. Übung.)

1. In dem Bauch haben wir den Magen.

Van-e itt tul. eset? (dem Bauch.) Fordítsuk le. (A hasban van a gyomrunk.) Hát hol van itt a tul. eset -nak, -nek ragja? Nincs. Ellenben milyen rag van itt? (-ban, -ben.) Lássátok, nemcsak a -nak, -nek, hanem a -ban, -ben rag jelenlétében is tul. esetben van a főnév. Melyik német szócska jelenti a -ban, -ben ragot? (In.) Mi ezt már ismerjük, hogyan is neveztük? (Elöljárónak.) Tehát ebben a mondatban az *in* előljáró kívánja a tul. esetet.

2. Más mondat. In der Brust haben wir das Herz. Melyik itt a tul. eset? (der Brust.) Miért nem *dem*? (Mert nőnemű.) Itt sincs -nak, -nek ragos főnév. Hát akkor miért van itt tul. eset? (Az *in* előljáró kívánja itt is.)

3. Más mondat. Mit der Hand arbeiten wir. A kézzel dolgozunk. Van-e itt tul. eset? (-val, -vel ragos.) Mi felel meg ennek a ragnak? (A *mit* előljáró.) Tehát a *mit* előljáró miatt van itt a tul. eset.

4. Más mondat. Mit dem Fuß gehen wir. A gyermekek az előbbieken alapján most már önállóan állapítják meg, hogy a tul. eset itt „*dem Fuß*”, és hogy ez sem -nak, -nek raggal kifejezett tul. eset, hanem a „*mit*” előljáró kívánja itt a tul. esetet.

5. Uj mondat. Mit den Augen sehen wir. A gyermekek itt is meg tudták állapítani a tul. esetet, sőt felismerték, hogy itt többes számú tul. esetről van szó. Erre rávezette őket a „den” névelő és a többesszámú főnév. A tulajdonító eset itt is a „mit” előljáróra volt visszavezethető.

6. Más és utolsó mondat: Ich habe an der Hand fünf Finger. A gyermekek megállapításai: a tul. eset itt „der Hand” (nőnemű.) Ez sem -nak, -nek ragos részes esettel fordítható le, hanem

az -on; -en, -ön raggal, melynek megfelel a német „an“ előljáró. Tehát ez kívánja a tulajdonító esetet.

Most már foglaljuk össze a tulajdonító esetről tanultakat.

Első kérdés: A német tulajdonító esetnek milyen magyar határozó felel meg? (-nak, -nek ragos részeshatározó.)

Második kérdés: Miféle más ragok is szerepelnek még a tulajdonító eset felidézésében? (-ban, -ben; -val, -vel; -ön, -en, -önn.) Ezeket a német milyen szócskával fejezi ki? Elöljáróval. (in, mit, an.)

Emlékeztetőül írjuk le füzetünkbe a következőket:

A tulajdonító eset. (Wemfall.)

Kérdése: kinek?, minek? (wem?)

Használat: 1. -nak, -nek ragos névszóval.

2. mit, (-val, -vel); in (-ban, -ben); an (-on, -ön) előljárókkal.

Névelői:

Him. Nő. Seml. Többes.

dem der dem den n (a tulajdonító eset többes számú ragja.)

Házi feladat: Másoljunk le a könyvből tulajdonító esetet tartalmazó mondatokat. Húzzuk alá a tulajdonító esetű főnevet.

Jármai Vilmos.

Mennyiségtan.

Törtszámok szorzása.

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

Miután a tanulók a tört értékváltozásával kapcsolatban a törték egész számmal való szorzását már megismerték, ennek az órának a feladata rávezetni őket a szorzás többi esetére. Az alaposabb begyakorlás a következő órára marad. A szorzást közvetlenül megelőző órák anyaga az összedás és a kivonás volt.

I. Számonkérés.

1. Házi feladat. (A felügyelők jelentése után összehasonlítjuk a példákat. Minden példát más tanuló olvas fel. A hibás megoldást a tanulók megjelölik, otthon megkeresik a hibát és a példát kijavítják. Amennyiben valamely példát sokan hibásan oldottak meg, a példát közösen kidolgozzuk.)

Halljuk a példákat!

$$\frac{8}{9} - \frac{3}{4} = \frac{32}{36} - \frac{27}{36} = \frac{5}{36}$$

$$\frac{3^5}{8} - \frac{1}{4} = \frac{3^5}{8} - \frac{2}{8} = \frac{3^5}{8}$$

$$\frac{15^{1/3}}{3} - \frac{2^{1/6}}{6} = \frac{13^2}{6} - \frac{1}{6} = \frac{13^1}{6}$$

$$10^{2/3} \cdot P - 3^{1/2} \cdot P = 7^{4/10} \cdot P - \frac{5}{10} \cdot P = \frac{6^9}{10} \cdot P = 6 \cdot 90 \cdot P$$

$$30^{5/12} - 8^{11/20} = 22^{25/60} - \frac{33}{60} = 21^{52/60} = 21^{13/15}$$

$$48^{1/9} - 19^{7/12} = 29^{4/36} - \frac{21}{36} = 28^{19/36}$$

2. *Törtek összeadása, kivonása.* Hogyan adunk össze egyenlő nevezőjű törteteket? Mit csinálunk, ha a nevezők különbözők? Hogyan vonunk ki egyenlő nevezőjű törteteket? Lehet-e különböző nevezőjű törteteket egymásból kivonni? (Lehet, de előbb egyenlő nevezőjűekké alakítjuk át őket.) Mi lesz a közös nevező? Alkalmazzuk ezeket a szabályokat két példán!

$$8\frac{3}{4} + 3\frac{1}{6} + \frac{2}{3} - 5\frac{7}{12} = 6\frac{9+2+8-7}{12} = 6\frac{12}{12} = 7$$

$$9\frac{2}{15} + 6\frac{1}{6} - 10\frac{4}{5} = 5\frac{4+5-24}{30} = 4\frac{39-24}{30} = 4\frac{15}{30} = 4\frac{1}{2}$$

II. Kapcsoló ismételés, célkitűzés.

Egy négyzet oldala $\frac{7}{25}$ m. Hogyan kapjuk a négyzet területét? Írjuk fel!

$$\frac{7}{25} \text{ m} \times 4 = \frac{28}{25} \text{ m} = 1\frac{3}{25} \text{ m} = 1 \text{ m } 12 \text{ cm}$$

Hogyan szorzunk törtet egész számmal? Mennyi $\frac{4}{5} \times 5$? $\frac{7}{8} \times 2$? Ez a példa másképpen is megoldható! Hogyan? ($\frac{7}{8} \times 2 = \frac{7}{4} = 1\frac{3}{4}$) Foglaljuk össze a két szabályt! Tehát hogyan szorzunk törtet egész számmal? (Vagy a számlálót szorozzuk, vagy ha lehet, a nevezőt osztjuk az egész számmal.)

$$\text{Mennyi } \frac{9}{5} \times 3? \quad \frac{6}{16} \times 4? \quad 8 \times \frac{7}{24}? \quad 2 \times \frac{3}{5}?$$

Ezekben a példákban az egyik tényező mindig törtszám, a másik egész szám volt. A szorzásnak vannak azonban más esetei is. Ismerkedjünk meg velük!

III. Az új anyag feldolgozása.

1. *Vegyesszám szorzása egészszel.* Hogyan kapjuk 3 m szövet árát, ha 1 m $8\frac{2}{5}$ P-be kerül? (1 m árát 3-szor kell vennünk.) Azaz:

$$8\frac{2}{5} \text{ P} \times 3.$$

Milyen számokat kell itt összeszoroznunk? Ki tudná a szorzást elvégezni? Tessék!

$$8\frac{2}{5} \text{ P} \times 3 = 24\frac{6}{5} \text{ P} = 25\frac{1}{5} \text{ P} = 25 \cdot 20 \text{ P}.$$

Tehát hogyan szorzunk vegyesszámot egészszel? (A vegyesszám egész- és tört részét is megszorozzuk a szorzóval.) A szorzást másképpen is el lehet végezni. A vegyesszámot átalakítjuk áltörtté és úgy végezzük el a szorzást. Csináld, N.!

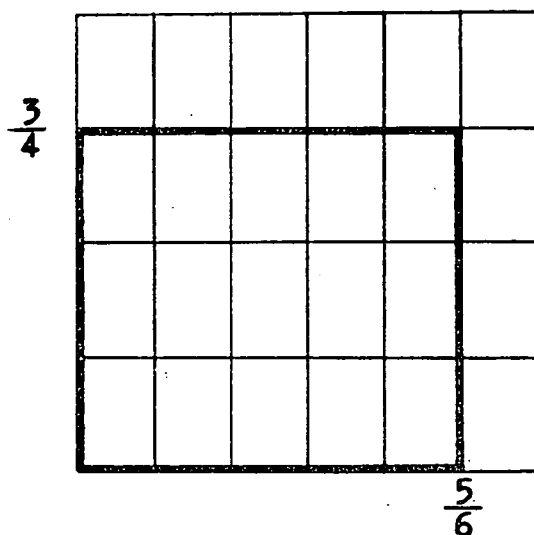
$$8\frac{2}{5} \text{ P} \times 3 = \frac{42}{5} \text{ P} \times 3 = \frac{126}{5} \text{ P} = 25\frac{1}{5} \text{ P} = 25 \cdot 20 \text{ P}.$$

Az előbbi eset egyszerűbb!

$$\text{Mennyi: } 3\frac{3}{4} \times 5? \quad 8 \times 2\frac{1}{6}?$$

2. *Tört szorzása törttel.* Mennyi $\frac{5}{6} \times \frac{3}{4}$? Milyen számokat kellene most összeszoroznunk? (Törtet törttel.) Hogy ennek szabályát is megismerjük, rajzoljunk egy 6 cm oldalú (füzetetekben 12 beosztású) négyzetet! Jelöljük a négyzet oldalának hosszát 1-gyel! Ennek megfelelően a négyzet területe $1 \times 1 = 1$.

Összük be a négyzet alapját 6-odokra, magasságát 4-edekre! Milyen számot írhatunk az alap 5. osztáspontjához? ($\frac{5}{6}$ -ot.) És a magasság 3. osztáspontjához? ($\frac{3}{4}$ -et.) Ki tudná megmutatni azt a területet, melyet az $\frac{5}{6} \times \frac{3}{4}$ ábrázol? Húzzuk meg színes ceruzával ennek a téglalapnak az oldalait! Mennyi a téglalap területe? Húzzunk az alap osztáspontjaiból a magassággal, a magasság osztáspontjaiból az alappal párhuzamosakat! Ezzel hány egyenlő részre osztottuk az egész négyzetet? Mennyit jelent egy kis rész? (24-edet.) A 24-edekből hány jut a színesen körülhatárolt téglalapra? Mennyi tehát a téglalap területe? Azaz:



$$\frac{5}{6} \times \frac{3}{4} = \frac{15}{24}$$

Hogyan szorzunk tehát törtet törttel? (A számlálót megszorozzuk a számlálóval, a nevezőt a nevezővel.) Mit mutat a nevezők szorzata? (Hogy hányadrészeket kapunk.) Mit mutat a számlálók szorzata? (Hogy hány ilyen részt kapunk.)

Mennyi $\frac{3}{4} \times \frac{4}{6}$? $\frac{2}{6} \times \frac{2}{4}$? $\frac{5}{8} \times \frac{3}{2}$? $\frac{9}{5} \times \frac{2}{3}$?

1 m vászon $\frac{11}{5}$ P-be kerül; mennyibe kerül $\frac{1}{4}$ m? Hogyan kapjuk 1 m árából $\frac{1}{4}$ m árát? (1 m árát $\frac{1}{4}$ -szer vesszük, vagy 1 m árát osztjuk 4-gyel.) Tehát:

$$\frac{11}{5} \text{ P} \times \frac{1}{4} = \frac{11}{5} \text{ P} : 4 = \frac{11}{20} \text{ P}.$$

Hogyan kapjuk ebből $\frac{3}{4}$ m árát?

$$\frac{11}{5} \text{ P} \times \frac{3}{4} = \frac{11}{20} \text{ P} \times 3 = \frac{33}{20} \text{ P}.$$

A szabály tehát most is érvényes. Hogyan szorzunk tehát törtet törttel?

3. *Vegyesszám és törtszám szorzata.* Ki tudná a következő példát megcsinálni: $2\frac{1}{4} \times \frac{2}{3}$? Hogyan csinálod meg? (A ve-

gyes számot először átalakítom áltörtté, és azután összeszorozom a két törtet.) Számítsd ki hangosan!

$$2\frac{1}{4} \times 2\frac{2}{3} = \frac{9}{4} \times \frac{2}{3} = \frac{18}{12} = 1\frac{1}{2}.$$

Mennyi $2\frac{2}{3} \times 3\frac{2}{3}$?

4. *Vegyesszám szorzása vegyesszámmal.* Még egy eset hátra van! Melyik az? Mondj egy példát és számítsd ki!

$$2\frac{1}{3} \times 3\frac{3}{4} = \frac{7}{3} \times \frac{15}{4} = \frac{105}{12} = 8\frac{9}{12} = 8\frac{3}{4}.$$

Mondj te is egy példát! Számítsd ki!

IV. Összefoglalás.

Hogyan szorzunk törtet egész számmal? Hogyan szorzunk törtet törttel? Mit csinálunk, ha a tényezők egyike, vagy mindkettő vegyesszám? Van egy eset, amikor nem célszerű az átalakítás. Melyik az? (Vegyesszám szorzása egésszel.) A szabályokat tanuljátok meg jól! A jövő órán nehezebb példákat veszünk.

V. Házi feladat kijelölése.

(A tankönyvből kijelölök megfelelő példákat. A könyv lapszámát és a példák számát a tanulók beírják füzetükbe.)

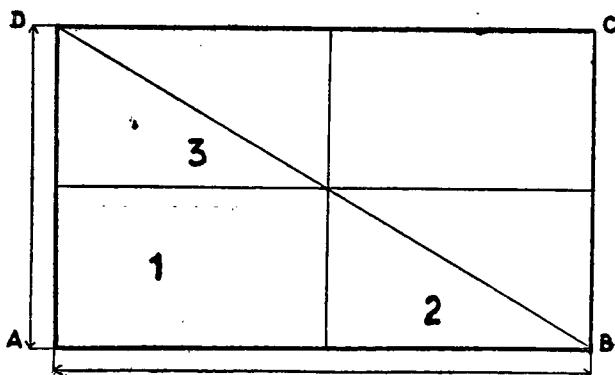
Krix Márton.

A háromszögek területe.

Tanítás a polgári fiúiskolában.

1. Rajzoljunk csomagolópapírosra egy olyan téglalapot, melynek hosszúsága 10 cm, szélessége 6 cm.

Vágjuk ki ollóval és mutassuk meg, hogy hajtogatással hányféleképpen felezhetjük meg a nyert téglalapot. (1. ábra.)



1. ábra.

Összehajthatjuk a téglalapot: a) a szembenfekvő két nagyobbik párhuzamos oldal, b) a szembenfekvő két kisebbik párhuzamos oldal mentén. A téglalap területét mindkét esetben megfeleztük.

Győződjünk meg számítás útján, hogy az első hajtogatás által nyert fél-téglalap és a második hajtogatással nyert fél-téglalap egyenlő területű. A számítás szerint a féltéglalap területe az első esetben: $10 \text{ cm} \cdot 3 \text{ cm} = 30 \text{ cm}^2$, a második esetben $5 \text{ cm} \cdot 6 \text{ cm} = 30 \text{ cm}^2$ lesz. E szerint a két fél-téglalap területe egyenlő.

Hogy tudnók az adott téglalapot még egy harmadik módon is felezni?

A tanulók biznyára rájönnek, hogy a téglalapot még az egyik (pl. BD) átlója meghúzásával is lehet felezni.

Ily módon két derékszögű háromszöget kaptunk. Borítsuk rá a BCD \triangle -et az ABD \triangle -re. Bár a hajtogatás nem mutatja a két háromszög egyenlőségét, azok mégis egyenlő területűek, amiről úgy győződhetünk meg, hogy a BCD \triangle -et ollóval levágjuk és azt az ABD \triangle -re ráborítjuk. E szerint a nyert derékszögű háromszög mindegyike fele az adott téglalapnak, vagyis mindegyik 30 cm^2 .

Hogy juthatunk el számítás útján ehhez az eredményhez, azaz, hogy számítjuk ki a derékszögű háromszög területét.

Vizsgáljuk meg közelebbről az ABD derékszögű \triangle -et.

Az ABD derékszögű \triangle alapja és magassága megegyezik a téglalap alapjával és magasságával. A téglalap területét az alap és magasság mértékszámainak szorzata adja meg. A derékszögű \triangle a téglalap fele.

E szerint a derékszögű \triangle területét úgy kapjuk meg, hogy alapjának és magasságának a mértékszámát összeszorozzuk és a nyert szorzatot 2-vel elosztjuk (a nyert szorzat felét vesszük.).

$$\text{Írásban: } t = a \cdot m : 2 = \frac{a \cdot m}{2}$$

$$\text{Számokban: } t = \frac{10 \text{ cm} \cdot 6 \text{ cm}}{2} = \frac{60 \text{ cm}^2}{2} = 30 \text{ cm}^2.$$

Mivel a derékszögű \triangle alapja a derékszögű \triangle egyik, magassága a másik befogója, az előbbi szabályt így is megfogalmazhatjuk: a derékszögű háromszög területét úgy kapjuk meg, hogy a befogók mértékszámainak szorzatát 2-vel elosztjuk.

Az ABD derékszögű \triangle területe a rajz szerint 3 részből adódik. Tegyük próbát számítás útján, hogy a három területrészt együttesen tényleg 30 cm^2 .

$$5 \text{ cm} \cdot 3 \text{ cm} = 15 \text{ cm}^2; \quad \frac{5 \text{ cm} \cdot 3 \text{ cm}}{2} = 7.5 \text{ cm}^2;$$

$$15 \text{ cm}^2 + 2 \cdot 7.5 \text{ cm}^2 = 30 \text{ cm}^2.$$

2. Rajzoljunk milliméterpapírfüzetünkbe egy 3 cm. oldallal bíró négyzetet. Húzzuk meg a négyzet átlóját.

A négyzetet egyik átlója két egyenlőszárú derékszögű \triangle -re bontja.

Az előbbieket szerint az egyenlőszárú derékszögű \triangle területe:

$$\frac{3 \text{ cm} \cdot 3 \text{ cm}}{2} = \frac{9 \text{ cm}^2}{2} = 4.5 \text{ cm}^2 \text{ lesz.}$$

A derékszögű egyenlőszárú háromszög területét megkapjuk, ha egyik befogójának mértékszámát önmagával megszorozzuk s az így kapott szorzatot 2-vel elosztjuk.

Győződjünk meg az ABD derékszögű egyenlőszárú \triangle -ben lévő területegységek megszámlálásával is, hogy a \triangle területe tényleg 4.5 cm^2 .

A számlálás szerint: 3 egész és 3 fél területegységet kapunk.

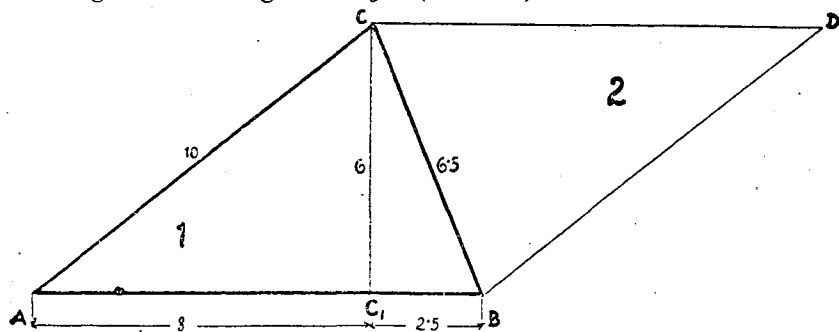
E szerint a terület: $3 \text{ cm}^2 + 3 \cdot 0.5 \text{ cm}^2 = 3 \text{ cm}^2 + 1.5 \text{ cm}^2 = 4.5 \text{ cm}^2$ lesz.

3. Az a kérdés most, hogyan határozzuk meg a hegyesszögű és tompaszögű háromszögek területét.

Mivel az ilyen idomoknak a területét még nem tudjuk kiszámítani, arra kell törekednünk, hogy azokat is olyan idomokkal hasonlítsuk össze, amelyeknek a területét már meg tudjuk határozni.

Rajzoljanak e végből a tanulók csomagolópapírosra 10.5, 10 és 6.5 cm-es oldalakkal egy háromszöget. (A felrajzolt \triangle mind a három csúcsában hegyesszögű \triangle lesz. Miért?)

Nevezzük meg a háromszöget s derékszögű háromszögvonalzónk segítségével határozzuk meg a \triangle AB alapjához tartozó CC_1 magasságot. A háromszög területét a CC_1 magasság két derékszögű háromszögre bontja. (2. ábra.)



2. ábra.

A háromszög területét tehát az eddig tanultak alapján úgy

számíthatjuk ki, hogy a két derékszögű háromszög területét külön-külön kiszámítjuk s az így kapott területeket összegezzük.

Végezzük el a megfelelő méréseket és számításokat.

$$\frac{8 \text{ cm} \cdot 6 \text{ cm}}{2} + \frac{2.5 \text{ cm} \cdot 6 \text{ cm}}{2} = 24 \text{ cm}^2 + 7.5 \text{ cm}^2 = 31.5 \text{ cm}^2.$$

A hegyesszögű háromszög területének ilyen kiszámítása azonban hosszadalmas, azért egyszerűbb eljáráshoz folyamodunk.

E végből két vonalzó segítségével a C pontból az alappal s a B pontból az AC oldallal húzunk párhuzamos egyeneseket. Ezek metszéspontja D lesz. Így kapjuk az ABDC romboldot.

A rombold területét már ki tudjuk számítani, azért az adott ABC \triangle területét a nyert rombold területével kell összehasonlítani.

A rombold 1 és 2 jelzésű háromszögei a tanultak szerint egybevágók.

E szerint a rombold területe a felvett \triangle területének a kétszerese, vagy ami ugyanaz a \triangle területe a rombold területének a fele.

Nevezzük meg és mutassuk meg a rombold alapját és magasságát, majd a felvett ABC \triangle alapját és magasságát.

Mivel a háromszög alapja és magassága a hozzátartozó rombold alapjával és magasságával azonos, azért a \triangle területét úgy kapjuk meg, hogy: alapjának mértékszámát a magasság mértékszámával megszorozzuk és e szorzatot 2-vel elosztjuk.

$$\text{Képlettel: } \triangle t = \frac{\text{rombold területe}}{2} = \frac{a \cdot m}{2}$$

Mérjük meg a \triangle alapját és magasságát és végezzük el a vonatkozó számítást:

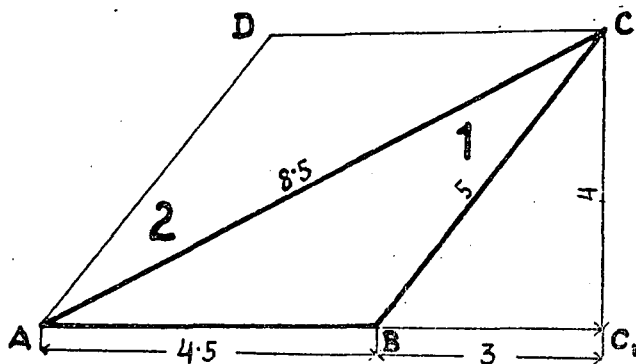
$$\frac{10.5 \text{ cm} \cdot 6 \text{ cm}}{2} = \frac{63 \text{ cm}^2}{2} = 31.5 \text{ cm}^2.$$

A kapott eredmény a fentebb lehozott eredménnyel azonos.

4. A tompaszögű háromszögek területének meghatározására a felvett \triangle -et szintén a \triangle -höz tartozó rombold területével legcélszerűbb összehasonlítani.

Rajzoljanak e végből a tanulók egy tompaszögű \triangle -et. A \triangle -et állítsuk elő úgy, hogy először 7.5 cm és 4 cm befogókkal egy derékszögű \triangle -et (AC₁C) szerkesztünk s ennek a \triangle -nek C₂ csúcspontjából 3 cm-nyire a B pontot az alapon levágjuk.

Az ABC \triangle B csúcspontjában tompaszögű. (3. ábr.)



3. ábra.

Nevezzük meg a \triangle -et s derékszögű háromszögvonalzónk segítségével húzzuk meg a \triangle alapjához tartozó CC_1 magasságot. (A tompaszögű \triangle -nek hegyesszögeiből húzott magasságok a szembenfekvő oldalakat csak meghosszabbításaikban metszik.)

A magasság (CC_1) meghúzásával két derékszögű \triangle -et (AC_1C BC_1C) kaptunk.

Könnyű belátni, hogy az AC_1C és BC_1C derékszögű háromszögek különbsége az ABC \triangle területével egyenlő.

E szerint a kérdéses \triangle területét úgy tudnánk kiszámítani, hogy az említett derékszögű \triangle -ek területeit külön-külön kiszámítanánk s a nagyobb terület mérőszámából a kisebb terület mérőszámát kivonnánk.

Végezzük el a szükséges méréseket és számításokat:

$$\frac{7.5 \cdot 4 \text{ cm}}{2} - \frac{3 \text{ cm} \cdot 4 \text{ cm}}{2} = 15 \text{ cm}^2 - 6 \text{ cm}^2 = 9 \text{ cm}^2.$$

Ez az eljárás azonban hosszadalmas, azért egyszerűbb eljáráshoz folyamodunk.

E végből hasonló módon, mint a hegyesszögű \triangle -et a tompaszögű \triangle -et is kiegészíthetjük romboiddó. Végezzük el a kiegészítést és húzzuk meg a romboid DD_1 magasságát. Most hasonlítsuk össze a romboid területét a kérdéses tompaszögű \triangle területével.

A romboid 1 és 2 jelzésű háromszöge a tanultak szerint egybevágó. E szerint a romboid területe a felvett ABC \triangle területének a kétszerese, vagy ami ugyanaz, a \triangle területe a romboid területének a fele.

Mivel a háromszög alapja és magassága a hozzátartozó romboid alapjával és magasságával azonos, azért a tompaszögű háromszög területét is úgy kapjuk meg, hogy alapjának mértékszámát magasságának mértékszámával megszorozzuk és a szorzatot 2-vel elosztjuk.

$$\text{Képlettel: } \triangle t = \frac{\text{Romboid területe}}{2} = \frac{a \cdot m}{2}$$

Mérjük meg a \triangle alapját és magasságát, végezzük el a vonatkozó számítást:

$$\frac{4.5 \text{ cm} \cdot 4 \text{ cm}}{2} = \frac{18 \text{ cm}^2}{2} = 9 \text{ cm}^2.$$

5. Összehasonlítva a derékszögű-, hegyesszögű- és tompaszögű háromszögek területére vonatkozó szabályokat, megállapíthatjuk, hogy a területi szabály bármilyen alakú háromszögre nézve ugyanaz. Kimondhatjuk tehát, hogy a háromszögek területét mindig az alap és magasság mértékszámainak a félszorzata adja meg:

$$\text{Képletben: } \triangle t = (a \cdot m) : 2 = \frac{a \cdot m}{2}$$

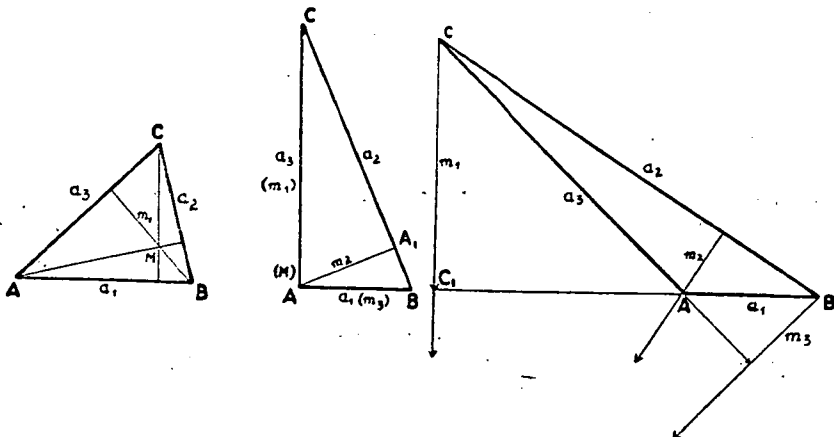
Könnyű belátni, hogy a \triangle -ek területének kiszámításánál alapvonalul a háromszög bármely oldalát választhatjuk, csak az a fontos, hogy magasságul minden alaphoz a hozzátartozó magasságot vegyük, vagyis azt a merőleges szakaszt, melyet mindig a felvett alapvonallal szemköztfekvő csúcsból húztunk.

E miatt a háromszög területének mértékszámához háromféle úton lehet eljutni.

Rajzoljunk egy hegyesszögű-, egy derékszögű és egy tompaszögű háromszöget és ellenőrizzük, hogy az egyes háromszögeknek a háromféle úton kapott területei megegyeznek.

A hegyesszögű, derékszögű és tompaszögű \triangle -eket időnyelés szempontjából legkönnyebben úgy rajzolhatjuk meg, hogy pl. egy 45° -os hegyesszög, egy derékszög és egy 135° -os tompaszög szárait egy harmadik egyenessel átmetszük. (Ezeket a szögeket ugyanis körző nélkül, tisztán egyenlőszárú derékszögű háromszögvonalzónk segítségével is előállíthatjuk.)

Az átmetszésnél az első \triangle -re vonatkozólag legyen $AB = 4$ cm, $AC = 4.5$ cm, a második \triangle -re vonatkozólag $AB = 2.5$ cm, $AC = 6$ cm, a harmadik \triangle -re vonatkozólag $AB = 3$ cm, $AC = 8$ cm. (4., 5. és 6. ábra.)



4., 5. és 6. ábra.

A régebben tanultak alapján húzzuk meg a \triangle -ek magasságait. (A három magasságvonal az első \triangle belsejében, a második \triangle derékszögének csúcsában, illetőleg a harmadik \triangle -ön kívül metszi egymást.)

A tompaszögű \triangle -re vonatkozólag ismeretes, hogy a \triangle hegyes szögeihez tartozó csúcsokból húzott magasságok a szembenlévő oldalakat csak azok meghosszabbításaiban metszik.

Végezzük el a vonatkozó méréseket és számításokat:

Az egyes \triangle -ekre vonatkozólag:

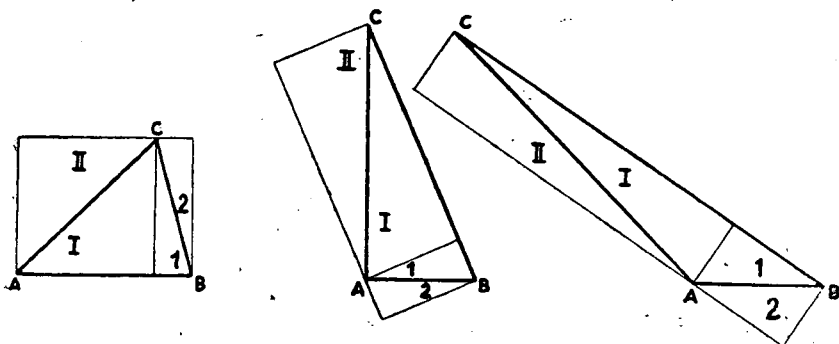
$$t_1 = \frac{a^1 \cdot m^1}{2}; \quad t_2 = \frac{a^2 \cdot m^2}{2}; \quad t_3 = \frac{a^3 \cdot m^3}{2}$$

Jegyzet: Mivel az olyan háromszögek, amelyekben az oldalak és a terület egyidejűleg racionális számok, kivételes háromszögek (Heron-félék) és mivel a mérésekkel járó pontatlanságokat úgy sem kerülhetjük el, a háromszögekre vonatkozólag a három úton nyert területmértékszámok egyenlőségét általában csak úgy mutathatjuk ki, ha a kapott eredményekben a szükséghez képest megfelelő kikerekítéseket végzünk.

6. Rajzoljunk egy egyenlőszárú háromszöget ($a = 5$ cm, $b = 6.5$ cm) és egy egyenlőoldalú háromszöget ($a = 5$ cm). Határozzuk meg az idomok területét. Hányféleképpen tehetjük ezt az egyenlőszárú-, az egyenlőoldalú háromszögben? Hát az egyenlőszárú derékszögű háromszögben?

7. A háromszögekre vonatkozó területi szabályt úgy is megállapíthatjuk, hogy a háromszögeket a velük egyenlő alapú és magasságú téglalapokkal hasonlítjuk össze.

E végből rajzoljuk le még egyszer az 5. pontban szerkesztett hegyesszögű, derékszögű és tompaszögű háromszögeket. (7., 8. és 9. ábra.)



7., 8. és 9. ábra.

Most az adott háromszögek egyik oldalával a szemköztfekvő csúcson át párhuzamost húzunk, majd ebből a csúcsból a felvett alapra, az alap két végpontjából pedig a meghúzott

párhuzamos egyenesre merőlegest állítunk. (A derékszögű és tompaszögű \triangle -eknél célszerű a derékszög, illetve a tompaszöggel szemközt fekvő oldalt alapnak felvenni.)

Szemléltessük a háromszögek területének meghatározására vonatkozó utóbbi eljárásokat is. Az összehasonlítás önként adódik.

Házi feladat: 1. Ragasszuk be füzetünk megfelelő helyeire a kivágott idomokat.

2. Rajzoljunk egy egyenlőoldalú, egy egyenlőszárú, továbbá egy hegyesszögű, egy derékszögű és egy tompaszögű különböző oldalú háromszöget. Mérjük meg a szükséges adatokat és számítsuk ki a háromszögek területét. (Hány adatot kell megmérnünk?)

3. Rajzoljunk egy derékszögű egyenlőszárú háromszöget. Mérjük és számítsuk ki a háromszög területét.

(Jól kihelyezett ceruzával, körzővel és ép vonalzókkal dolgozzunk.)

Kratofil Dezső.

Természetrajz.

A grönlandi bálna.

Tanítás a polgári fiúiskola I. o.-ban.

Szemléltető eszközök: A grönlandi bálna színes képe, cet-szila, apró tengeri rákok képe, földgömb, táblai rajz.

1. Előkészítés.

a) A fókáról és a rozmárról tanultak *számonkérése* után ...

b) *Hangulatkeltés.* A sarkvidék kietlen, zord világát nemcsak a fóka- és rozmárvadászok, hanem a bálnavadászok is felkeresik minden évben, hogy gazdag zsákmánnyal megrakodva térjenek haza. (A kép szemléltetése.)

Amíg az északi sarkvidéken állandóan letelepült emberek is élnek (eszkimók), addig a déli sarkvidéken, ahol pedig Európánál is jóval nagyobb, de több mint 1000 m vastagságú jégtakaróval borított földrész terül el, állandó lakosság nem él. Ma még könnyű megszámlálni, hány ember tette ide a lábát. Pedig megvan ennek a zord világnak a szépsége, varázsa. Milyen nagyszerűek, milyen fenségesek a sziklabércekről alácsúszó, 100 km-nél is hosszabb jégfolyamok (gleccserek), a hangtalan, végtelen hómezők, az óceánban úszó jéghegyek! Nagyszerű világ ez! A férfi, aki küzdeni vágyik a természet hatalmas erőivel, az itt méltó helyet találhat erejének a kifejlesztésére. A tudományos kutatás szomja, de még inkább a haszonlesés hozza

ide az embereket. A bálnavadászok csak a sarkvidékeken elterülő szárazföld széléig jönnek le, míg a jégsivatag belsejét csak a felfedező utazók keresik fel. Bármennyire kietlen és vigasztalan is a vidék, mégis találunk itt állatokat és növényeket, de csak a sarkvidék pereme felé, az óceán közelében, míg a sarkvidék belsejében, — ahol a sarkvilág hősei a legrettenetesebb veszedelmeknek kitéve, csak emberfeletti fáradságos munkával tudnak lépésről-lépésre előrevergődni, — ott az élet teljesen hiányzik. Ott nincs napsugárban lebegő legyecské, nincs virágról-virágra szálló tarka pillangó; ott hiába forgatjuk fel a köveket, mert alattuk sem férget, sem rovarot nem találunk. Ott messze bent a tengerparttól, ahol nem egy önfeláldozó sarkkutató sírhalma domborul, nem hallatszik az élet hangja, ott csak a csontokig ható vihar dühöng s a jég pattogzik.

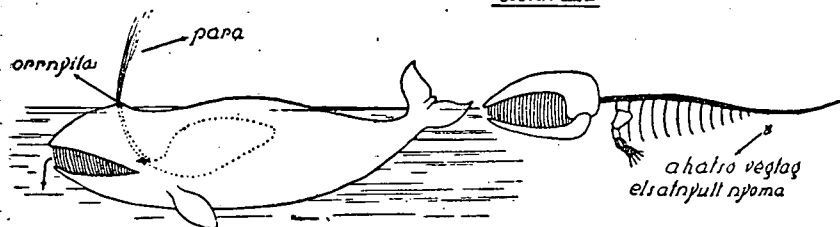
A sarkvidékeket körülvevő óceának állatvilága annál gazdagabb. Különösen szereti a sarkvidékek hideg vizét a földkerekség leghatalmasabb állata: a *bálna*.

II. Tárgyalás.

Melyik a szárazföld leghatalmasabb állata? (Az elefánt.) Mennyire elámulunk egy hatalmas termetű, kb. 50 q-ás elefánt láttán. S most képzeljétek csak el: a bálna, különösen a grönlandi, — amit a képen láttok, — 30-szorta súlyosabb állat! (1500 q = 1500 hízott disznó = 150 hízott ökör.) Hossza 20—24 m. (Majd olyan hosszú, mint az iskolafolyosó.)

Ilyen hatalmas állat csak a tengerekben élhet meg: semmi sem akadályozza mozgását, és bőségesen talál élelmet. Ez az állatorias gőzhajósebességgel szeli a vizet. Gyakran fejtetőre áll és kiálló farkával csapkodja a vizet. A következő pillanatban pár száz méter mélyre bukik és egynegyed óráig is kibirja a víz alatt. (Halhoz hasonló alakjával és úszóival kitűnően alkalmazkodik a vízi élethez. Cethalnak is nevezik. Az elnevezés helytelen, mert nem kopoltyúval, hanem tüdővel lélegzik. Nagy a tüdeje, mert ilyen sokáig kibirja a víz alatt.) A hátulsó végtagjai hiányzanak (a hátsó végtag csökevényes csontjai megtalálhatók az izomzatba ágyazva), de az úszólapátalakú mellső végtagokban megvannak ugyanazok a csontok, amelyek a többi emlősök mellső végtagjaiban találhatók.

Cionhvaza.



1. ábra.

2. ábra.

Orrlikai a feje búbján lévő domború kiemelkedésen vannak elhelyezve (50 cm hosszúságú rések). A meleg tüdőből kitóduló pára a hideg levegőben vízsugárrá sűrűsödik. (Télen magunk is tapasztaljuk. — A hideg levegő nem tud annyi párárt láthatatlanul magába tartani, mint a meleg levegő.) Ez a 4—5 m magasságra szökő két vízsugár már messziről elárulja az állatot.

Hogy miért *húzódtak az orrlikai a fejtetőre*, megértitek, ha előbb megismerkedünk a *táplálékszerzés* módjával. — Tátott szájjal úszik nagy sebességgel a tenger felszínén. (A betóduló vízzel együtt sok apró állatka is behatol a szájüregébe.) A szájürege akkora, hogy egy csónak megfordulhatna benne! — A szájüreg felső pereméről mintegy 100—150 db., 4—5 m hosszúságú, rojtosvégű szarufog (szilák) lóg lefelé. (A vízzel megtelt szájüreget lezárja, miközben a víz a szilák között kifolyik, az állatkák pedig fennakadnak.) Hatalmas nyelve segítségével összeszedi a szilák közt fennakadt állatkákat: apró halakat (hering), csigákat és a víz színén milliárdszámban nyüzsgő 1—2 cm nagyságú apró rákokat (képszemléltetés), miket aztán egészben nyel le. (Mert a szilákkal rágni nem lehet, és mert *torka szűk*, kénytelen ilyen apró állatokkal beérni.)

Bár bőségesen terített asztal a tenger felszíne, mégis kénytelen egész napon át fáradhatatlanul vadászni. (Hogy hatalmas testét kielégíthesse.) Táplálékszerzés közben a feje búbja állandóan kiemelkedik a vízből. (Nagy hasznát veszi ennek: nehéz volna a nagy fejét a vízből levegővétel céljából kiemelgetni, s így egyidőben szürcsölheti is a vizet és lélegezhet is.) Csak gondoljunk arra, hogy fáradtságos nappali munkája után a víz színén alszik. Hogy tudna aludni, ha nem a fejtetőn helyezkednének el az orrnyílásai!

Az elhasznált szénsavas és vízpárás levegő kilégzése és a friss levegő belégzése a nyelés munkáját egy pillanatra sem szünteti meg, mert *az orrjárat belső vége nem a szájüregbe nyílik, hanem a szájüreg megkerülésével egyenesen a tüdőbe vezet*. (A többi emlősnél nyeléskor szünetel a légcsere, mert légzéskor a gégefedő a légcső nyílására borul.)

Fejlettek-e vajjon az *érzékszervei*? (Nem, mert a táplálékát mindenütt bőségesen föllelheti, — és ilyen hatalmas állatnak nem lehetnek ellenségei.) Szemei kicsinyek és a szájzugba húzódtak. Szaglása különösen gyenge. Hallása azonban annál kitűnőbb, bár hiányzik a fülkagyolója. (A nagy fülkagyoló aggatna az előhaladásban, de különben sincs rá szüksége, mert a sűrű vízben jobban terjed a hang, mint a ritka levegőben.) Oly kitűnő a hallása, hogy több száz méter távolságból meghallja az evezőcsapást.

A test egyharmadát kitevő hatalmas fejét *kurta nyak* kapcsolja a törzshöz. (Az akadályon áttörő állatok kurta nyakúak

(vaddisznó, vakond, elefánt, mert kurta nyakkal nagyobb át-törő erőt lehet kifejtetni). A halalakú törzs hosszú farokban keskenyedik el, melynek végén két, vízszintes helyzetű úszólapát helyezkedik el. A csapkodó és csavaros mozgást végző farok úgy működik, mint a hajók propellere.

Jóllehet *emlős állat* és bőrét mégsem borítja szőrbunda. A vékony bőr alatt *fél m vastag szalonnarétege van*. (A szőrbunda nem alkalmas az állandóan vízben élő állat hőveszteségének a meggátlására. A szőrbunda szerepét a vastag szalonnaréteg veszi át: meggátolja a test melegének a kisugárzását. De szerepe az is, hogy könnyűvé teszi az állat testét.) De nemcsak a szalonnarétegben halmozódik fel a zsír, hanem a húsa is át- és át van szőve zsírréteggel, sőt a szivacsos csontok üregeit is zsír tölti ki.

Ennek a hatalmas állatnak *egyedüli ellensége csak az ember*. Ezért *nem is szapora állat*: Csak 2 évenként fiadzik, akkor is csak egyet, ritkán kettőt. Az újszülött bálnaborjú (4—5 q!) nagyon fejletten jön a világra, mert az anyját az első perctől kezdve egy éven át állandóan követni kénytelen. A szoptatás a víz alatt megy végbe: víz alá kénytelen a borjú bújni, hogy az emlőket megtalálja. Még szopómozgást sem kell a kis borjúnak kifejtetni: *a tejet az anyaállat befecskendezi kicsinyének a szájába*. (Ha szopómozgást végezne, hamar kifulladásra, — és levegővétel céljából fel kellene időnkint jönnie a víz színére.) Különben is a szilákkal kipeckelt szájjal nem is tudna szopni. — *A bálna tejének egynegyed része zsír!* (A szarvasmarhának csak egyhuszonötöd része zsír. — Télen mi is sokkal zsírosabb étel-met fogyasztunk, mert ettől sok meleg fejlődik a testünkben; a sarkvidéki állandó zord környezetben az újszülöttnak zsíros eledelre van szüksége.)

Mint már említettem: egyedüli ellensége, pusztítója az ember. *Vadászata* jól jövedelmező vállalkozás.

Vadászata régen: csónakból, felhengerelt kötél végére erősített szigonyok segítségével. A vadászatnak ez a módja életveszélyes, mert a megszigonyozott és mélyre lebukó állat magával ránthatja a csónakot is. Végül a vérveszteség következtében elalélt és felbukkanó állatnak hosszú dárdával adják meg a kegyelemdőfést.

Ma már kisebb gőzhajókról gránáttal vadásszák: az állat testébe lőtt gránát felrobban, s a cafatokban úszkáló testrészeket kihalásszák.

A partra vonszolt állatot feldolgozzák: zsírt kisütik (150 hl olaj), sziláit kiszedik (15 q), csontját és megszáritott húsát megőrlik és főképpen állati takarmánynak és műtrágyának használják.

III. Összefoglalás.

Jeges Sándor.

Természettan.

Archimedes tétele.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

I. rész.

Tanítási tételünk alkalmas mind az induktív, mind a deduktív eljárásra. Vagy kísérletek eredményeként állapítjuk meg a törvényt, vagy az okoskodással levezetett tétel igazolására szolgálnak a kísérletek.

Az út eldöntésében azonban nem a tanár egyénisége és tetszése a döntő, hanem a 13 éves tanuló lelki alkata.

A tanítás csak akkor lehet a tanuló szempontjából jó, ha az a felnőttétől sok sajátságban eltérő lelki világának megfelelt, beleilleszkedik szervesen a tanuló gondolkörébe, továbbfejleszti gondolkodási módját.

Tehát tisztán didaktikai és nem természettudományi kérdésekről van szó. Mielőtt bárki döntene, meg kell ismerkednie a gyermekpszichológia megállapításaival és az ezekre épült didaktikai következtetésekkel, de hosszabb, nem egy-két évi tanítási gyakorlat és megfigyelés is szükséges. A csupán természettudományi tudás a tanár részéről adhat jó, de adhat rossz, látszat-eredményt is. A tanításnak azonban nem szabad véletlenül múlnia.

Mielőtt az általunk követett utat ismertetnénk, egy pár külföldi tankönyv erre vonatkozó részét ismertetjük. A nálunk, polgári és középiskolai III. osztályban használatos tankönyveket bizonyára jól ismerik fizikus kartársaink. Hasznos lesz az összehasonlítás szerkezeti szempontból is.

Beranek—Deisinger—Kellermann szerzők osztrák középiskolák számára írt tankönyve (kiadatott 1931-ben) már főbb fejezeteinek sorrendje szempontjából is figyelmet érdemel: 1. mérés, 2. szél és időjárás, 3. a mágnesű, 4. az elektromosság a háztartásban és a forgalomban, 5. a fény és az optikai eszközök, 6. a szilárd testek, 7. a folyadékok, 8. a gázok mechanikája, 9. a hangtan, 10. az elektromosságról való ismeretek kiegészítése.

Amint látjuk, nem félnek a tudományos rendszerrel szemben a didaktikailag jól átgondolt sorrendnek adni előnyt ezen a fokon.

Ez a könyv mostani tanítási tételünket így adja:

Az úszásról.

Egy darab fa, kő és minden más test leesnek, ha nincsenek megerősítve. Miért?

a) Tölts meg vízzel egy vödört és ejts bele fadarabot, azután követ! Hogyan viselkedik a két test?

Nevezd meg testeket, amelyek úsznak a vízben és amelyek lemerülnek!

A fa látszólag elveszti súlyát a vízben. Vajjon a kő súlya nem változott meg?

b) Függessz a követ rúgósmérlegre, olvasd le, utána merítsd vízbe és ismét olvasd le. A kő könnyebb lett!

A felhajtó erő.

A következő kísérletekhez több testet kell előkészítenünk: egy kb. 3 kg súlyú követ, egy *ugyanolyan nehéz* és egy a kővel *azonos térfogatú* kőszéndarabot és más testeket (vas, réz súlyokat, stb.).

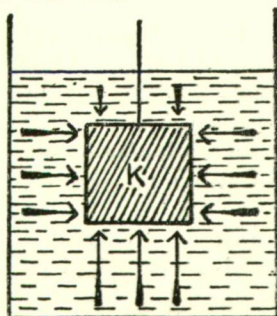
a) Határozd meg ezeknek a testeknek az *abszolút súlyát*, a *térfogatát* és a *súlyveszteségét* vízben! Állítsd össze az eredményeket a következő táblázatban:

Anyag	Súly kg.	Térfogat dm ³	Súlyveszteség a vízben kg.	1 dm ³ súlya kg.
Kő				
Kőszén				
Kőszén				

Vajjon a súlyveszteség a súlytól függ?

Bármely test térfogatának minden köbdecimétere után 1 kg-ot veszít súlyából.

Hogy ezt a súlyveszteséget megértsük, gondoljuk a kőtestet vízbe merülve. Az *alsó*



felületre gyakorolt nyomás nagyobb, mint a felsőre kifejtett *fenéknymomás*. A két nyomás közti különbség, amelyet *felhajtó erőnek* nevezünk, okozza a súlyvesztéséget.

b) Határozd meg az égető-szesz fajsúlyát mérő-
üveggel és mérleggel! Határozd meg egy hasábala-
kú fémdarab súlyát, térfogatát és szeszen való
súlyvesztését!

Ismételd a kísérletet tömény konyhasó-oldattal!

Archimedes görög tudós (Kr. e. 250 körül) mondotta ki e
kísérlet eredményét:

**Minden test annyit veszít egy folyadékban a súlyából, amennyit
a kiszorított folyadék nyom. Archimedesi elv.**

c) Határozd meg mérleggel és mérőedénnyel kü-
lönböző testek súlyát és térfogatát és próbáld előre
megmondani vízben való súlyvesztését! Vélemé-
nyedet igazold kísérlettel!

Mérd meg egy test súlyvesztését vízben és ebből
következtess térfogatára! Ellenőrizni mérőedénnyel.

**A térfogat meghatározása az archimedesi elv alapján jelentéke-
nyen pontosabb.**

d) Határozd meg különböző ásványok és fémek
fajsúlyát az archimedesi elv alapján! Táblázat.

Igen világosan felismerhető az archimedesi elv az 55. ábra szerinti
kísérlettel.

A P réztest pontosan beleillik a C edénybe. Egyensúlyba hozzuk a mér-
leget, azután P-t vízbe merítjük. Hogy az egyensúly ismét helyreálljon, C-t
színültig kell vízzel tölni.

Ezután következik az úszás föltételeinek vizsgálata.

A most ismertetett könyv két szerzője, Deisinger és Beranek
egy évvel később (1932, ill. 1933-ban) az osztrák „Hauptschu-
len“ (megfelelnek a mi polgári iskoláknak) részére némileg
változtatva adtak ki fizikai-kémiai tankönyvet. Tudnunk kell,
hogy amíg a fizika önállóan szerepel az osztrák középiskolák
III. és IV. osztályában, addig a Hauptschule-k II., III. és IV.
osztályára szétosztva fizikai és kémiai ismeretek egységes tan-
tárgyat alkotnak.

Jelen tételünk itt is a III. osztályban szerepel. A két tan-
köny megjelenése alatt egy év tapasztalata a következő módo-
sításokra indította a szerzőket.

Az úszásról szóló bevezető rész végén nem adja készen az
eredményt: „A kő könnyebb lett“, hanem önálló megállapítást
követel: „Eredmény?“

A táblázat és az előtte levő szöveg közé szedették apró
(petit) betűkkel: „Nagyobb tárgy térfogata meghatározható

bármely üvegedénnyel, amelyet mérleg segítségével beosztottunk". Ilyen edénynek rajzát is közlik.

A táblázat utáni szöveg így változott: „Függ a súlyvesztés a súlytól? Hány kg -ot veszít bármely test vízben térfogatának minden dm^3 -e után?

Itt új cím következik: „Hogyan keletkezik a súlyvesztés.”

A következő bekezdés így változott: „A bemeztett test helyén előbb a k víztömeg volt. (Lásd a cikkünkben közölt ábrát.) Ez nem süllyedhet le, mert az alatta levő víz ebben *felhajtó ereje* folytán megakadályozta, az *oldalnyomás* miatt részecskéi oldalt, a *fenéknnyomás* miatt felfelé nem mozdulhattak: nyugalomban, *egyensúlyban* volt. Semmi sem változik, ha a víztömeg helyére ugyanolyan térfogatú szilárd test kerül. Erre ugyanaz a felhajtó erő hat és így a kiszorított víz súlyával csökken a test súlya. Mi lesz, ha a testet pl. szeszbe merítjük? Hiszen a kiszorított folyadék kisebb súlyú?”

A többi azután változatlan. Ez a magyarázat nem nagyon világos, egyszerű. Oka kis részt az, hogy ami németül világos, a magyar szóban halványul. Másrészt mutatja azt, hogy a gondolatfolyamatnak a gyermeki lélek részére való nehézségét ismerték a szerzők, s igyekeztek ezt a fizikai tényt közel vinni a tanuló értelmi világához. Szükség pedig azért volt a bővebb magyarázatra, mert a folyadékok belső nyomásairól előző évben volt szó, s föltették, hogy az emlékek halványultak. A mi tankönyveink, legalább is ezen a fokon, nagyobb részt el is hagyják a nyomások különbségén alapuló magyarázatot.

Nézzük egy német tankönyv idetartozó részletét. Szerzői H. Filipp és F. Martens, megjelent 1933-ban.

A testek súlyvesztése vízben.

1. Dobj a) egy darab fenyőfát, b) egy darab tölgyfát, c) egy követ a vízbe! Figyeld meg! Meg tudod magyarázni a különbséget?

2. Vágj, fűrészelj ki fából egy kockát és számítsd ki térfogatát! a) Mérd le súlyát és tedd vízbe! b) Verj annyi szeget a kockába, amíg annyit nyom, ahány cm^3 a térfogata! Tedd vízbe! c) Verj bele még több szöget és ismételd a kísérletet! — Csináld meg ezt a kísérletet más fánemből való kockával! — Állítsd össze az eredményeket! Hozd összefüggésbe a kocka súlyát egyenlő mennyiségű vízzel! Például:

A kocka térfogata	27 cm^3	27 cm^3	27 cm^3
A kocka súlya	18 g	27 g	35 g
Ugyanannyi víztömeg súlya	27g	27 g	27g
A kocka	úszik,	lebeg,	lesüllyed.

Úszik a test a vízen, ha könnyebb ugyanolyan térfogatú víznél. *Lesüllyed*, ha nehezebb. *Lebeg* bárhol a vízben, ha épen-

olyan nehéz, mint az egyenlő térfogatú víz.

3. Mérd le egy kő súlyát! Merítsd vízbe és határozd meg újra a súlyát! Végezd el a kísérletet más tárgyakkal is! A kifolyt víz súlyát is mérd le!

(A megfelelő ábra alatt a következő szöveg áll:

A réztest súlya levegőn	—	—	—	250 g
„ „ vízben	—	—	—	220 g
Súlyvesztés	—	—	—	30 g
A kiszorított víz térfogata	—	—	—	30 cm ³
„ „ súlya	—	—	—	30 g

Bemerített test súlyvesztése = kiszorított víz súlya.)

Egy test, amely vízbe merül, annyit veszít súlyából, mint amennyit egyenlő térfogatú víz nyom.

Ezt az eredményt találta már Kr. e. a harmadik évszázadban a görög Archimedes.

4. Magyarázd meg: nagy követ könnyebb a vízben emelgetni, mint a levegőn. Könnyebb a vizes vödört emelni, amíg a vízben van. Hallal telt hálót könnyű a vízben vontatni, amíg vízben van.

5. *Hogyan magyarázható, hogy a test a vízben könnyebb?* Meríts egy felfordított poharat, vagy palackot a vízbe! Mit érzel? — Figyeld meg: ha egy üres edényt, amelynek fenekén lyuk van, a vízbe nyomunk, a víz felszökik.

6. Nyomj egy lámpaüveget, amelyiknek alsó nyílásához üveglemez szorítottál, a vízbe! Mit vársz? Magyarázd meg a jelenséget!

A vízben fölfelé ható nyomás uralkodik, amelyet fölfelé való nyomásnak, vagy felhajtó erőnek nevezünk.

Itt is hiányzik a nyomások különbözőségével induló magyarázat.

Felemlítjük még a legmodernebb német fizika-könyvet, amelyet 1935-ben Puhl—Schnippenkötter—Weyres írtak a magasabbfokú tanintézetek számára. Tankönyvet írtak külön az alsó és külön a felső fokozatnak. A tanár részére két hatalmas kötetet adtak ki. Egyik oldalon közlik a tanuló kezében levő könyv szövegét, vele szemben a másikon utasításokat és adatokat nyújtanak a tanár számára. Szövegét nem közöljük, mert az előbbiekkal szemben csak kevéssé térnek el. De megegyeznek velük abban, hogy a kísérletből vonják le a tanulságot.

És még igen sok példát sorolhatnánk fel.

Tekintetbe véve az eddig említetteket és a magyar polgári és középiskolai könyveket, tanítási útunkul választjuk 1. kísérletek, 2. eredmény; vagyis azt az útvonalat, amelyet induktív-nak szoktunk jelölni:

Vajjon tisztán az utánczás és semmi más vezet e választás-

ban? Mind e könyvírók sok és nem két három évi gyakorlat alapján választottak az útban. Választottak, mert hiszen a másik útnak is ismertnek kellett lennie előttük. Ott van ez a másik út az ásatag, régi tankönyvekben, nem mostanában fedezte fel valaki. E választás mögött ott van annak felismerése, hogy a fizikai alapján induktív tudomány. Deduktív spekulációi az egyes tényekkel való egyezés — nemegyezéssel állanak, vagy buknak. Leginkább deduktív tudomány a matematika. Itt a kísérlet csak példa, de nem rendíti meg az épületet. S még e tudomány elemeinek a gyermeknek részére való átadásában is induktív utakat keresünk! Pl. mikor a kör kerülete, területe kiszámítására kerestetünk szabályt. (Lásd Lietzman.) Miért? Mert a 13 éves gyermek nagyobb tömege nem alkalmas a deduktív gondolat-folyamat átértésére, átélésére. Ezt még az is elismeri, aki a deduktív utat ajánlja. Vajjon jogos-e egy igen csekély töredék kedvéért nem a gyermeki-többség útjait követni, hanem a tanár önmaga tudásában, bámulatában elmerülni?

A tanítás nehéz munka. Mert olyan munkát kell a tanulóval végeztetni, amelyet örömmel, képességeinek megfelelően vállalhat. Ha azért az elvért, hogy az életben sokszor nem kedves munkát is el kell végeznünk, tehát a gyermeket erőszakkal is ilyenhez szoktatni kell és ezt meg is kíséreljük, ezzel egyáltalán nem nevelünk a munka szeretetére. Hiába mondom ezerszer, hogy jaj de szeretem a munkát, hiába mondatom ezt a tanulóval is. Az a munka lesz kedves, amely képességeimet, fejlettségemet nem haladja meg, amelyben tehát sikerre is kilátásom lehet.

Ezek a megfontolások vezettek az út megválasztásában. A következő számban vázolni fogjuk, miként igyekszünk ezen az úton járni, a 45 perces óra keretén belül. Mert a tanítás képletének négy változó tényezője van: a tananyag, a tanuló, a tanár és az idő. És az utóbbi tényező az, amellyel legkevésbé számolnak a tankönyvek.

Matzkó Gyula.

Női kézimunka.

Fonalasmunka.

Uj szó ez a pedagógiában; sokan idegenkednek is tőle, szükségesnek tartom, hogy használatba vételének szükségességét megindokoljam. Remélem, e röviden összefoglalt indokolás meggyőzi a kézimunkázás minden igaz barátját arról, hogy ezen értékes tantárgy jövő fejlődése érdekében valóban szükség volt egy félre nem érthető, önálló elnevezésre.

„Fonalsmunka“, vagy röviden „fonalmunka“ az eddig ún. „női kézimunka“ pontos meghatározása.

El kellett ejtenünk a „kézimunka“ elnevezést, főként azért, mert nem határozza meg elég pontosan és helyesen az általunk kifejtett munkáltatás lényegét.

Mert „kézimunka“ minden kézzel végezhető munka. Kézimunkának nevezzük — egészen helyesen, — a kosárfonást, az agyag- és asztalosmunkát. Az iskolában a „szlőjdöt“ is kézimunka néven jelölik. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy pontosabb elnevezést kerestünk, mert a pedagógiai irodalomban ez a névrokonság zavart okoz.

A „fonalsmunka“ éppen úgy gyűjtőfogalom, mint a „kézimunka“, — de pontosabb, mert egy szorosan meghatározott területű munkát jelent.

Az egyes fonalmunka-nemekre jó szavaink vannak: varrás, hímzés, hurkolás, öltögetés, horgolás, kötés, szövés, fonás, recézés stb.

Nem tartjuk helytelennek a „kézimunka“ szót sem, hiszen a fonalazás egy neme a kézimunkázásnak, változatosság kedvéért használhatjuk is, — de ahol a fogalom pontos meghatározására van szükség, ott ez nem megfelelő. Nagy László dr. „Didaktika“ című művében a „kézimunka“ fejezetben a textiliák részére új szót kellett keresni s ő is a „fonalsmunkák“ szót használta.

Tulajdonképpen nem is kizárólagosan „női“ munkák az ún. „női kézimunka“-k, hiszen jól tudjuk, hogy a bőr-, és textilmesterségek alapmunkája a varrás, kötés, horgolás, recézés, csomózás, stb., s ezen mesterségeket jórészt férfiak űzik.

Nincs is kizárólagos „női munka“. Minden munkát végeznek férfiak és nők egyaránt.

A németek „Nadeldarbeit“: „tűmunka“ szavát sem fogadhatjuk el, mert a fonalas munkálkodás sok ága tű nélkül történik (szövés, fonás, csomózás, stb.).

A fonal az, mely állandó kelléke a textil-munkálkodásnak, ez az a fogalom, mely nem teszi több értelművé, kétségesse a szó jelentését.

Nem helyes a „női kézimunka“ elnevezés más szempontból sem.

Beidegződött gondolkozásunkba, hogy a varrás is pl. női munka.

A fonalas munkálkodásnak nevelői és fejlődéstani szempontból is oly sok nemesítő, hasznos oldala van, hogy megfelelő módon a fiúk is előnyösen gyakorolhatják, amint ezt a legtöbb amerikai iskolában rendszeresen teszik is. De nem lehet azt kívánni a fiúktól, hogy varrjanak, hálót kössenek, stb. mikor az „női kézimunka“. E szónak szuggesztív ereje van. Az önértékükben érintené ez őket, mert a köztudatban gyengeség jele az,

ha a férfi, a fiú női munkát, tehát a gyengébb nem részére fenn-
tartott könnyebb munkát végez.

Nem lehet a nők részére kisajátítani a fonal munkát azért
sem, mert a ruházkodás tényével együtt jár annak romlása,
apró-cseprő hiánya. Az egyéni önállóság rovására esik, ha egy
gomb felvarrását, mely rendkívül egyszerű munka, — csak nő
végezheti.

Egészen természetes dolog az, hogy a nagy háború alatt a
katonák, a tiszteket is beleértve — varrtak, mostak, főztek s
teljesen ellátták magukat. A táborozó cserkész-fiúk felszerelé-
séből a varró-készlet nem maradhat el — miért mondanók mi
tehát a varrást női kézimunkának!

Még a díszítő himzés-félét sem mondhatjuk női munkának,
mert a szűrők gyönyörű himzése pl. kizárólag férfi kezek mun-
kája.

A közhasználatban a díszmunkákat hívják „kézimunká-
nak.“ A csipke, a hímzett terítő „kézimunka“. A hasznos dol-
gokra: a varrás-, foltozás-, beszövéssre nem mondjuk „kézi-
munka“, s ebben következetesek vagyunk, mert e műveleteknél
nem mondjuk: „kézimunkázom“.

Az iskolai fontos órák alatt a munkák súlyos részét épen
a hasznos, gyakorlati értékű, egyszerű munkák teszik.

Helyes belső értelmezéssel kell a „fonalmunka“ elnevezést
a köztudatba vinnünk, mely előtt nemcsak felesleges, de hely-
telen is volna a „női“ jelző.

A magyar fonalmunka a legjobb úton van, hogy a nagy
kereskedelemben, mint állandó, kedvelt cikk tért hódítson. Meg-
érdemli, hogy gazdag nyelvünkben önálló, jó kifejezést kapjon.

Czifonyiné Bikfalvy Ilona.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

.....

IRODALOM

Dr. Várkonyi Hildebrand: Bevezetés a neveléslélektanba. Budapest,
1937. 141 lap.

A pedagógiáról, mint külön tudományról, „csak“ Herbart óta beszél-
hetünk. Szerinte a neveléstudomány pillérei: az erkölestan és lélektan. Az
előbbi a nevelés célját, az utóbbi az ahhoz vezető utat mutatja. Mondhatjuk,
hogy ezzel a megállapítással kezdődik a *pedagógia pszichologizálása*.

Herbart tanítványa, *Strümpel* írja meg az első „neveléslélektant“, amely-
nek központi problémája: a nevelhetőség-kérdése. Fejtegetéseinek gyakorlati

értéke a nevelő-tábor érdeklődését oly nagy fokban felkeltette, hogy hatásként egyre szélesebbkörű lett a nevelési helyzetek lélektani adottságainak, vagy a lélektani helyzetek nevelési motívumainak kutatása. Így ez az úgynevezett „neveléslélektan“, — melyet semmiképen sem azonosíthatunk az általános lélektannal, — önálló problématerületté lett. A német tudományos irodalomban kiváló alkottak e téren: *Tumlriz és Busemann*.

E korszerű és léryegesen fontos áramlat a magyar pedagógiát sem hagyta érintetlenül. 1931-ben Baranyai Erzsébet foglalkozott a neveléslélektani kutatás magyar feladataival, de csak a „tanítás lélektana“ körében. A neveléslélektan elméleti és gyakorlati területét átfogó munka nálunk még nem hagyta el a sajtót.

Ezt a hiányt pótolja az utóbbi hetekben megjelent: „Bevezetés a neveléslélektanba“ című mű, Dr. Várkonyi H. tollából.

Illusztris szerzőnk szerint e könyv, mely csupán bevezetés kíván lenni a neveléslélektan kérdéseibe és speciális szemléletmódjába, nem tarthat számot teljességre, hanem csak a legáltalánosabb problémákat vizsgálja. Tartalmi szempontból három részre tagolódik. Az „első“, úgynevezett „Bevezetés“, a neveléslélektan tárgyát, feladatait, tárgykörét, kutatásainak módszerét, céljait ismerteti. A „második“ a „nevelőhatások lélektana“, amelyet szerzőnk először általában, majd csoportosítva fejteget. E tanítási és nevelési motívumok gazdag tárházából a tapasztalatoknak életfejlesztő, erősítő injekcióit vihetjük magunkkal, gyakorlati tevékenységünk szolgálatára. Szó van itt a tapasztalatszerzés, feldolgozás, szemlélet, érdeklődés, emlékezet, értelem működéséről, sőt még ennek fokait és fajtáit is bemutatja szerzőnk. S ha az értelem hideg világából a szívképzés, egyéni élet kitermelés birodalmába óhajtunk lépni, úgy nevelőhatások keretén belül a példaadás, pedagógiai szeretet, kényszer szuggesztio stb. alapvető elveit tanulmányozhatjuk a legmodernebb, legmélyebbszintű, legpraktikusabb beállításban. A harmadik rész tükröként mutatja a „nevelő és növendék lélektan“-i jellegzetességeit. E tükrök olyan pozitív képet ad, amelynek szemlélete, ismerete az oktató-nevelői eljárás legplasztikusabb meghatározója.

Dr. Várkonyi H., a szegedi Ferencz József Tud. Egyetem pedagógiai tanszékének professzora, kiváló tudásával, a kísérleti lélektan területén kifejlesztett széleskörű munkásságából leszűrt tapasztalataival fűszerezve logikus, világos feldolgozásban olyan munkával ajándékozta meg a magyar nevelőket, amelynek tanulmányozása öntudatossá teheti, fejlesztheti, gazdagíthatja, sikeressé teheti azoknak gondolkodását és tevékenységét, „kiket az istenek szerettek és pedagógussá tettek.“

Dr. Bárány Irén.

Zuckermann Ferenc dr.: Iskolai egészségvédelem. Sylvester Irodalmi és Nyomdai Intézet Rt. Budapest, 1937. N. 80, 158 l. Ára fűzve 3.—P.

A budapesti kereskedelmi akadémiának pedagógus-körökben jól ismert orvosa minden tekintetben a kor színvonalán álló iskola-egészségügyi művel gyarapította e nemből szegényes pedagógiai irodalmunkat. A szerzőnek komoly folyóíratcikkei alapján teljes bizalommal vettük kezünkbe rendszeres iskolaegészségügyi művét, s jogos várakozásunkban nem csalódtunk, mert

könyve ügyes összefoglalását adja mindannak, amit e tárgykörből orvosnak és nevelőnek tudnia kell.

A testnevelés és egészségvédelem világszerte hangos jelszavá lett és mindenütt nagy erőfeszítéseket tesznek egy erőteljesebb nemzedék nevelésére; az „ép testben ép lélek” gondolata sohasem volt olyan eleven hit és követelmény, mint napjainkban. Ez a szállóige azonban mindaddig pusztá jelszó marad, amíg a tanítók és tanárok képzésében hiányzik az iskolai egészségvédelmi kiképzés, és amíg minden iskola nem rendelkezik erre a célra kiképzett iskolaorvossal. A korszerű iskolai nevelés feltételei az iskolai egészségügyben járatos tanítók-tanárok, s a pedagógiai kiképzésben részesült iskolaorvosok.

A szerző könyvének egyszerű átlapozgatásából kitűnik, hogy az iskolaegészségügy problémái nem egyoldalúan a testi nevelésre korlátozódnak, hanem sokirányú lélektani és szociológiai gyökerei vannak. A mű alapgondolata: „A gyermek egészséges volta előfeltétele iskolai és iskolán kívüli nevelésének és így későbbi boldogulásának, állampolgári, emberi kötelességei teljesítésének.” A betegség nem csupán a munkaképességet és az értelmi teljesítőképességet csökkenti vagy gátolja, hanem súlyos jellembeli elváltozásokat is okozhat. Ezért kell a betegség megelőzésére törekedni. „A testi nevelés célja, hogy növendékünk az emberi kor legvégső határát a legnagyobb testi és szellemi teljesítőképesség mellett, — tehát egészségben — érje el.” „Az iskola célkitűzésének csak akkor képes megfelelni, ha otthonyszerűvé válik, ha a növendék szívesen tartózkodik falai között, ha vágyódik tanítói után, ha nem börtönnek érzi, ahová csak a kényszer köti, hanem ahol szeretetteljes irányítás mellett tanulhat, szórakozhatik, fejlődhetik.”

A szerző az értelmi nevelés körében szól a figyelemről s a figyelmet gátló körülményekről, az értelmevizsgálatról (teszt), a lelki higiéniáról, a tehetségvédelemről, a túlterhelésről, a szünet felhasználásáról. Igen tanulságos az otthoni tanulásról szóló fejtegetés. A tanulás intenzitását csökkenti:

1. A tanuló alacsony értelmi foka.

2. Valamely tárgy iránti csekély érdeklődés, mert:

a) a tanár nem tud tárgya iránt érdeklődést kelteni;

b) más tárgyak iránt jobban érdeklődik a tanuló;

c) a szülők ellentéte, betegség, anyagi gondok eltérítik a tanulót tanulmányaitól;

d) pubertás, menstruáció, onánia következtében kisebbfokú az érdeklődés;

e) az alkoholfogyasztás is gátolhatja az iskolai munka elvégzését;

f) a tanulónak nincs önbizalma;

g) túlságosan sok a lecke.

3. A tanuló rossz egészségi állapota.

4. A helytelen időbeosztás: étkezés után nem lehet mindjárt tanulni, mert az emésztőszerveknek bőséges vérellátásra van szükségük; a reggeli tanulás nagyon eredményes, de főként a tanultak ismétlésére kell a reggeli időt fordítani.

5. Fáradtan tanul a gyermek, mert túlságosan sok szellemi munkát végez, vagy pedig testileg fáradt, pl. torna vagy sport után nehezen megy a tanulás, mert a testi munka szellemileg is fáraszt.

6. A tanártól való félelem nagy mértékben csökkenti a tanuló teljesítő-képességét.

7. Az elégtelen alvás akadályozza a tanulást.

8. A tanulásra alkalmas hely hiánya gyakran okozza a gyenge előme-netelt.

9. Megélhetési nehézségek, kenyérkereseti tevékenység akadályozza a rendszeres tanulást.

Naponta három óránál hosszabb ideig nem szabad tanulni.

Az idevágó további hasznos fejtegetések a tanulás módjáról, a tanuló-típusokról, az ismétlésről, az osztályozásról s az osztott és osztatlan tanítási időről szólnak.

Orvosi szempontból beszél a szerző a szabadlevegős iskoláról, az osztály-ról és a koedukációról, az órarendről és tantárgyfelosztásról, a tankönyv, írás és kézimunkáról, az iskola és a szülői ház kapcsolatáról, valamint a pályaválasztásról.

Az erkölcsi nevelés körébe vágó problémák közül tárgyalja az iskolai fegyelmezés (önkormányzat, büntetés) kérdését és ismerteti a cserkészlet s az Ifjúsági Vöröskereszt jelentőségét.

Nagyon tanulságosak a szorosabb értelemben vett iskolaegészségügyi kér-deések: testgyakorlás és sportolás; testi fogyatékoság, testtartás, lúdtalp; ki-rándulás; szexualpedagógia; a szegény tanulók segítése; az iskolaépület; a pad; világítás; szellőztetés; fűtés; az iskola vízellátása; mosdó és fürdő; illemhely; az iskolaépület tisztántartása; a fertőző betegségek megelőzése; a szív higiéniája; az orr, garat és tüdő higiéniája; dohányzás, ének; a száj higiéniája; a szem higiéniája; a fül higiéniája; beszédhibák; bőrápolás; alkohol-fogyasztás; baleset és első segélynyújtás; a tanuló lakása; táplálkozás, növe-kedés; testmérés; ruházatkodás; a mulasztások igazolása; az osztályfőnöki óra; az iskolaorvos; iskolanővér; egészségőr; iskolapszichológus, iskolaigazgató; az egészségvédelmi ismeretek terjesztése. Ezek mind a tanár munkájával szo-roosan összefüggő kérdések.

Ez a tartalomjegyzékre sűrített rövid ismertetés is mutatja Z. könyvének rendkívüli gazdagságát, értékes tartalmát, hízagpótóló jelentőségét. Ha ter-jedelembe el is marad Schuschny Henrik: „Iskola és egészség“ című műve mögött, s ha nem is lép fel H. Selter: „Handbuch der deutschen Schul-hygiene“ című művének igényeivel, mégis éppen kisebb terjedelménél és gyakorlatiasságánál fogva nagyobb hasznát veheti a gyakorlati pedagógus. A szülői értekezletek számára is sok időszerű anyagot tartalmaz.

A könyvnek előnyére vált volna az idevonatkozó szakirodalom számbá-vétele, amely egyúttal útbaigazítást nyújtana az egyik-másik kérdés iránt bővebben érdeklődő olvasónak.

Zuckermann iskolaegészségügyi művét egyetlen iskola sem nélkülözheti.

Szántó Lőrinc.

Baranyai Mária és Keleti Adolf: A magyar nevelésügyi folyóiratok bib-liográfiája 1841—1936. A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár kiadványai, 3. szám. Budapest, 1937. Lex^o. 150 l.

Nehéz munkára vállalkoztak a szerzők, amikor egy évszázad nevelésügyi

folyóiratainak összegyűjtését tűzték ki célul. A nehézségeket nem annyira a százéves távlat, mint inkább országunk feldarabolása idézte elő. *400 nevelésügyi folyóirat életrajzi adatairól számolnak be a szerzők.* Ez a szám nem teljes, de a hiány jelentéktelen.

Ez a könyv az elmúlt évszázad magyar neveléstörténetének elsőrangú forrása. A szerkesztők a tudományos kutatás érdekei szerint rendezték az anyagot. Az *Előszó*ban Felkay Ferenc tanügyi tanácsnok a bibliográfia jelentőségét méltatja. A *Bevezetés*ben a szerkesztők a zanyaggyűjtés nehézségeiről tájékoztatják az olvasót. *A magyar pedagógiai folyóiratok története* című fejezet időrendi címjegyzék, lapalapító tanító-tanáregyesületek és helyrajzi címjegyzék szerint közli a 400 folyóirat címét, megjelenési helyét és élettartamát, befejezésül pedig az 1936. év nevelésügyi folyóiratait. A szerzők figyelme az utódállamok és a magyarországi idegennyelvű folyóiratokra is kiterjed. Említésre érdemes, hogy nevelésügyi szakirodalmunk első időszaki sajtótermékei a *Merkur* (1786—87.) című haviszemlében jelentek meg német és latin nyelven. A múlt század első felében a napilapok és a tudományos szemlék adtak helyet pedagógiai cikkeknek. Az első magyar nyelvű tanügyi folyóirat 1841-ben indult meg *Religió és Nevelés* címmel (katolikus irányú), ezt követte 1842-ben a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*. 1936-ban 69 lap jelent meg. A polgári iskolai oktatás ügyét 8 folyóirat képviseli: *A Cselekvés Iskolája*, *Budapesti Polgári Iskola*, *Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közöny*; polgári iskolai vonatkozásúak: *Katolikus Tanítónők és Tanárnők Lapja*, *Katolikus Nevelés*, *Gyakorlati Pedagógia*, *Rajzoktatás*, s a Komáromban megjelenő *Magyar Tanító*. A *Bibliográfiai adatok* című fejezet betűrendben tartalmazza az összes folyóiratokat a kiadó, élettartam, szerkesztők, megjelenési hely, évi példányszám és irány feltüntetésével. A *Függelék* a Fővárosi Pedagógiai Könyvtárban rendelkezésre álló folyóiratok könyvtári jelzését tartalmazza.

Nevelésügyi folyóirataink szerkesztői sorában a sok jeles név mellett még több az ismeretlen nevek száma, beszédes bizonyásgul annak, hogy a magyar köznevelés és művelődés ügye mindenkor eleven lángként lobogott a magyar nevelők egyetemességében.

A házagpótló bibliográfia összeállítása a szerzők lelkes buzgalmát és szakértelmét dicséri.

Szántó Lőrinc.

Eduard Burger—Theodor Steiskal: Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien—Leipzig. N. 80, 244 l. Ára 6.— M.

Az eredményes nevelői és tanítói munka nemcsak az egyes tanulók (individuumok) lelki alkatának ismeretét tételezi fel, hanem az iskolai osztály szociálpszichológiájának megismerése is szükséges. Az iskolai osztály lélektanának úttörő munkásul *W. O. Döring* tekinthető, aki *Psychologie der Schulklasse* c. alapvető művében vizsgálat tárgyává teszi az osztályközösséget alkotó individuumokat, a közösség tudatát, s az erre ható s az ezt befolyásoló tényezőket. Műve egyrészt értékes eredményeket közöl, másrészt bevezet az iskolai osztály tudományos vizsgálatának módszereibe. Döring úttörő alapvetése nem lép fel a mindenoldalú befejezettség igényével, hanem

megadja az alapot a további vizsgálódás számára. Módszerei oly egyszerűek, hogy bárki sikerrel alkalmazhatja. Nem is szabad az idevonatkozó módszereknek bonyolult elméleti természetűeknek lenniök, hanem minden hivatása magaslátán álló pedagógus számára könnyen felhasználhatóknak. *Ez igazán az a tudomány, mely kizárólag a gyakorlati pedagógusok tapasztalatain és megfigyelésén épülhet fel.* Ez a szempont érvényesül az előttünk fekvő műben, ahol a szerkesztők nem csupán elméleti alapvetést adnak, hanem a kísérlet tárgyává tett osztályok életképét közlik a kísérletet végző tanítók—tanárok közreműködésével.

A mű I. része a népiskola, valamint a polgári iskola osztályainak munkás életközösségi feltételeivel foglalkozik.

Minket elsősorban a polgári iskolára vonatkozó kérdések érdekelnek. E rész szerzője *Burger*, aki *Arbeitspädagogik* c. testes munkájával nálunk is ismertté tette nevét. Szerinte öt főproblémának van jelentősége az iskolai osztálynak munka- és életközösséggé való alakulásában. Ezek a következők:

1. *A tanulók átlépése a népiskolából a polgári iskolába.* A tanulók sokféle iskolából verődnek össze, ennél fogva nehéz feladat a tervszerű munka- és életközösség kialakítása.

2. *Az I. osztály megszervezése.* Az első hetek, sőt hónapok a közösség megalkotására irányulnak. Ez nemcsak a tanár, hanem még inkább a tanuló számára jelent sok nehézséget.

3. *A párhuzamos osztályoknak nevelői közösséggé való egyesítése.* Ennek tényezői: bizonyos tárgyaknak a párhuzamos osztályokban egy kézben való egyesítése, a közös módszer, a közös játék, énekek, kiállítások, kirándulások, ünnepek.

4. *A szaktanítási rendszer nehézségeinek elhárítása.* A nevelés eredményességét veszélyezteti az a tanár, aki nem illeszkedik bele a nevelés egységét célzó intézkedésekbe, sőt azokkal szembehelyezkedik. A tanároknak minden vonatkozásban tervszerűen össze kell dolgozniuk és egymásra tekintettel lenniök.

5. *A gyermekfejlődéstani követelmények figyelembevétele.* Sok nehézséget okoz a polgári iskolai tanuló fejlődésében az ú. n. *negatív fázis*, amely a leányoknál korábban, a fiúknál későbbben jelentkezik, de szerencsére rövid ideig tart, s nem egyszerre mutatkozik minden tanulónál. Jellemző vonásai: a pozitív munkától való idegenkedés, a környezettel való szembehelyezkedés, a tekintély elvetése. Mind ennek ellenszere a tanulók iskolai önkormányzatának megvalósítása.

A II. rész a kísérleti vizsgálódás megszervezését tárgyalja. Egy ismeretelés keretében nem lehet a szempontokat teljes részletességgel bemutatni, hanem meg kell elégedni a gondolatmenet feltüntetésével. Ez pedig a következő:

1. *kérdés: Az életközösség lélektana.*

1. Az osztályt befolyásoló erők az osztályon belül és kívül (egyének; csoportok; személytelen erők).

2. A befolyásoltak, vezetettek.

3. Az osztályból kivált és kirekesztett tagok, az osztállyal szembehelyezkedők.

4. Az egyedülállók, a jelentéktelenek.

5. Csoportalkotás az osztályon belül.

6. Szociális kölcsönhatások.

II. kérdés: Iskola és rend.

1. Az osztályból és az osztály által alkotott és fenntartott rend.

2. A tanárok befolyásával keletkezett rend.

3. Az osztályközösség, mint rendbontó.

4. Tisztségek és rend.

5. Az osztály belső szervezete és rendje.

III. kérdés: Munkaiskolai didaktika.

1. Osztály és munkamegosztás.

2. A munkamódszerek.

3. Csoportmunka.

4. Segítés.

IV. kérdés: Az osztály a játékokban és a szünetben.

V. kérdés: Az osztály viszonya más közösségekhez.

A könyv III. része különféle osztályok életképét mutatja be. Ez a kitűnő munka legtanulságosabb fejezete: elmélet és gyakorlat eleven szintézise. Ezek a magyar pedagógiai irodalomban ismeretlen osztályismertetések rendkívül alkalmasak a tanár munkájának elmélyítésére és tudatosítására, az osztály közszellemének megismerésére és alakítására. Ezért ajánljuk ezt a kiváló művet kartársaink figyelmébe.

Szántó Lőrinc.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. Az anyanyelvi oktatás Németországban. Az utolsó évek óriási német könyvtermelése mellett is kitűnik az a nagy irodalom, amely az anyanyelvi oktatás minden részletével foglalkozik. A mozgalom különösen három irányban tűnik ki: 1. a tanulók beszédkészségét minél tökéletesebbé akarják fejleszteni (Sprecherziehung); 2. a tanulót tudatos olvasásra akarják megtanítani; 3. visszatérnek a német múlt költészetéhez. Nagy irodalma van a helyesírás és fogalmazás tanításának is.

a) A beszédre való nevelés. A miniszteri utasítás kifogásolja, hogy az iskola csak az írott nyelvvel foglalkozik, elhanyagolja az élő beszéd fejlesztését. A rendelet meghagyja, hogy az ifjúságot rá kell nevelni, hogy gondolatát, érzelmeit és akaratát tisztán és világosan tudja kifejezni, végső fokon képesíteni kell, hogy gondolatait szabadon előadni tudja. A szóbeli kifejezőképesség minden tanításnak az alapja és az utasítás elrendeli, hogy a helyes beszédre való nevelést az iskolák minden fokon gondolják. A beszédre való nevelésnek nagy irodalma keletkezett.

Walter Wittsack: Deutsche Sprechbildung, Universitätsverlag Bamberg 1935. Összefoglalja a beszédre való nevelés alapelveit. A szép beszédre való nevelés minden tanár kötelessége, de az irányítás az anyanyelvet tanító tanárt illeti.

Maximilian Weller: Gesprochene Muttersprache, Studien zur nationalpolitischen Grundlegung der Sprecherziehung. Köln 1935. A cím is mutatja, hogy az anyanyelvtanítást a politika szolgálatába állítja. Gyakorlati útmutatást ad a beszédfejlesztésre. Minden gondolatot és gyakorlatot összefoglal, ami a politikai viszonyokat figyelembe véve, a beszédfejlesztésnél alkalmazható.

Georg Schmidt—Rohr: Muttersprache. Jena 1935.

Ewald Geissler: Erziehung zur Hochsprache. Halle a. d. S. 1934.

Herbert Kranz: Sprechen und lesen. Langensalza 1935. A beszédre nevelés nem egyszerű technika elsajátíttatása. A tanulónak meg kell tanulni helyesen észlelni, hallani, érezni és látni. Meg kell tanulnia a helyes hallottakat, látottakat vagy észlelteket helyes élő beszéddel visszaadni.

Wilhelm Neurath: Neubau des Deutschunterrichtes. Ein Lesebuch für die nationalsozialistische Volksschule. 8. Bd. Das 5. und 6. Schuljahr, Münster 1936.

Theodor Schilling: Kürzester Weg zum Richtigsprechen. 1935. Gazdag gyakorlati anyagot nyújt a mir-mich, Ihnen-Sie, den dem stb. megtanulására.

b) *Az olvasás- és nyelvtanítás.* A miniszteri utasítás szerint a tanulót kritikával való olvasásra kell megtanítani. Már az iskolában meg kell szoknia, hogy olvasmányaiban az értékeset az értéktelentől elválasztani tudja.

Paul Vogel: Methodik des Deutschunterrichtes der Volksschule. Langensalza 1931. Szerző a lipcei pedagógiai akadémia tanára, ez a könyv első sorban hallgatóinak kézikönyvül szolgál. Egyik fejezete: „A stílus tanítás módszere“, melynek beosztása képet ad az egész könyv tartalmáról. 1. A stílus tanítás fontossága; 2. a stílus tanítás pszichológiai alapvetése; 3. a módszer, 4. az anyag. Ugyanilyen beosztással tárgyalja az olvasás- és nyelvtanítást is.

Karl Eckhardt: Deutschunterricht auf der Unterstufe als Pflege der Kindersprache. Langensalza 1932. Az elemi nyelvtanítás legkiválóbb könyvei közé számítják. Foglalkozik az alapvető olvasástanítás újabb irányával, az írástanítás új módszereivel, a beszédre neveléssel is. Mindenütt lélektani megalapozás vezet methodikai megállapodásaihoz. A legjobb értelemben vett modern módszertani munka. Elítéli a nyelvtanítás régi formalizmusát.

Karl Herzog und Heinrich Löckel: Ratgeber für den Leseunterricht. Langensalza 1934. Az olvasmánytárgyalásra ad, sokszor nagyon helyes utasításokat.

Herman Lorch: Arteigenen Sprachlehre. Leipzig 1935. Elítéli a mintapéldákkal illusztrált szabályok és fogalommeghatározások gépies betanítását. Elítéli a nyelvtani szabályoknak versbe szedését. Az anyanyelvtanításnak el kell térni az idegen nyelvek és főként a holt nyelvek tanítási irányától. A latin nyelv kénytelen példáit a klasszikusoktól venni, az anyanyelvtanítás azonban ne vegye például Goethe, Schiller vagy Lessing nyelvéből, de a felnőtteknek u. n. „Hochdeutschából“ sem. Keresse a példákat a tanulók élő nyelvéből első sorban a tanulók érdeklődési köréből.

Heinrich Kempinsky: Sprachkundliche Arbeitshefte für den Unterricht in Sprachlehre und Rechtschreiben. Langensalza. Az anyanyelvtanítás életkítésére törekszik a munkáltató oktatás útján. Két füzetben jelent meg. Az első füzet az elemi iskola I—IV. a II. füzet az V—VIII. osztályaival foglalkozik. Mindkét füzet nagyszámú újszerű feladatot és gyakorlatot közöl.

Fritz Vogt: Humorvolle Sprachlehre. Osterwieck. A régi száraz nyelv-

tani anyagot akarja élvezetesebbé tenni azáltal, hogy humoros megfigyelésekből indul ki.

Kurt Friedrich: Sprachliche Denkarbeit in der Grundschule. Frankfurt a. M. 1936. Részben a szöszerint följegyzett tanítási terveket közöl. Methodikai útmutatásokat ad a nyelvtan és fogalmazás tanítására, főként az iskola első évében.

Richard Alschner: Lebensvolle Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags. Leipzig 1936. Az életből vett nyelvi anyagot 40 tárgykörben tanítja.

Oskar Hesse: Arbeitsstoffe für Sprachlehre und Rechtschreiben in der Oberstufe. Geschichte, Erdkunde, Naturkunde — deutschkundlich gesehen. Langensalza 1936. Egyszerű beszédgyakorlatok, amelyekből a szerző a german mitológiából kiindulva elvezet a versaili szerződésig, illetve a jelenkorig. Az egyes beszédgyakorlatok rövidek, világosak úgy, hogy a népiskola felsőbb osztályaiban a tanulók minden magyarázat nélkül is megérthetik. Szókinés gyűjtésre és helyes mondatszerkesztésre adnak alkalmat. A természet megfigyeléséből ilyen című beszélgetések vannak: ahogy az állatok beszélnek; az állat a közmondásban; sajátos állatnevek stb. Rövid feladatok az öntevékenységnek szánva.

c) *A helyesírás tanításával* foglalkozó nagyszámú folyóiratcikk és önálló könyv általában helyteleníti a dolgozatoknak piros tentával való gépies javítását. Eljárásokat keresnek, ahol a tanulók bevonásával értelmesen, megfontoltan és ahol szükséges kellő megokolással történjék a javítás. Ehhez szükséges, hogy a javítás a hibaértékelésen alapuljon. Minden helyesírási hiba úgy ítélendő meg, hogy az ítéletben a hiba javításának módja is bennfoglaltassék. A hibák csoportosításában bizonyos rendszert kell követni. Szempontokat az ilyen csoportosításhoz *Weimer H: Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung. Leipzig 1936.* című munkája ad. Ezek a csoportosítások azonban kizárólag csak pszichológiai szempontokat vesznek figyelembe és így a gyakorlat nem igen veheti figyelembe. A következőkben felsorolt munkák nagyobb része foglalkozik a csoportosítással.

Paul Cretius: Randbemerkungen zum Rechtschreibunterricht. Die Volksschule 1935—36 évfolyamban tárgyalja a helyesírás módosítására vonatkozó törekvéseket. Megállapítja, hogy a német helyesírás nehézségei főként 3 térre korlátozhatók: a nagy és a kis kezdőbetűkkel való írásra, a magánhangzók hosszabításának és rövidítésének jelzésére és az sz hangzó négyféle jelzésre (Eisig, Ausdruck, Nüsse, Strasse, amiket gót betűkkel négyféleképpen kell írni). Minden más nehézség mind az end-ent, das-dass vagy a szótagok elválasztása kisebb jelentőségű problémák. A cikk tanulságosan foglalkozik az ezekre a kérdésekre vonatkozó vitás pontokkal.

Arthur Kern: Der neue Weg der Rechtschreibung. Freiburg 1935. Foglalkozik a hibák csoportosításával. Hasonlósági következtetések és látási benyomások vezetnek fokonként a helyesíráshoz.

Köhler: Wir schreiben unsere Wörter richtig. Langensalza.

Lüttge: Die Praxis des Rechtschreibunterrichtes auf lautlicher Grundlage. Leipzig 1934. A hibák csoportosítását a helyesírástanítás sajátos módszerére alapítja, amely nem a szem, hanem a fülnek szánja a vezető szerepet.

Edmund Fischer: Über Fehlerbewertung und Fehlerberichtigung címen a Die Volksschule című folyóirat 1937-iki évfolyamában foglalkozik a hibacsoportosítás kérdésével és különféle szempontok figyelembe vételével mutat be csoportosításokat.

Ottó Karstädt: Diktate für einen volksnahen und lebensvollen Rechtschreibunterricht. Osterwieck 1936. Az I. rész az elemi iskola alsó és középfokával, a II. rész a felső fokkal foglalkozik.

Fritz Gansberg und Alex Klessmann: Fröhliche Rechtschreibung. Braunschweig 1936.

Paul Cretius: Unsere Rechtschreibung. Ein Handbuch für Lehrer. Langensalza. A helyesírás tanításánál a tanulók gondolkodására fordít gondot. A helyesírásra vonatkozó nagyszámú lélektani kísérlet igazolja, hogy fontos a szóalak megrögzítése, az egyes szavak írásmódja fölötti gondolkodtatás az alak megrögzítéséhez vezet.

d) A fogalmazástanításnak a szóbeli kifejezőképesség képezi az alapját. A fogalmazás előkészítésénél tehát az eddiginél nagyobb gondot kell fordítani a beszélt szóra. A tanulónak alkalmat kell adni, hogy élő szóval elmondhassa, mit akar leírni, jelenteni vagy elbeszélni. A fogalmazásnál, ahogy az életben is így van, megengednek mindenféle segédeszközt használni, tehát újságot, könyvet vagy a kis, mindig kéznél levő lexikont.

P. W. Bessler: Aufsatzfreuden. I. Band Schauen und Lauschen. Donauwörth, 1934. A tanítás természetes alapja az élményfogalmazás, ehhez csatlakoznak meghallgatott elbeszélés visszadadása, a fantáziafogalmazás, megfigyelés utáni fogalmazás, jelentés, leírás, ecsetelés. Minden fejezetet megfelelő elmélet vezet be, azután következnek példák a begyakorlásra, fiú- és leánygimnáziumbeli tanulók munkáiból összeválogatva.

1. Nálunk *Ranschburg Pál* foglalkozik a kérdéssel „Psychológiai Tanulmányok” című munkájában.

Friedrich Hermsmeier: Der Erlebnisaufsatz als Mittel zur Charakterforschung. Langensalza, 1936. Szerző a frankfurti tanítói főiskola tanára. A középiskola IV. osztályában nyolcheti kísérletet végzett, annak megállapítására, hogy az élményfogalmazás alapot nyújt-e a jellem megítélésére. A kísérlet azt igazolta, hogy igen, amit egy későbbben a VI. osztályban végzett kísérlet is igazolt. A szerző ezt a tapasztalatot arra akarja felhasználni, hogy a jellem fejlesztése céljából a tanulók élményeiről beszámoló fogalmazást kíván.

Wilfr Türk: Zur Frage nach einer neuen Aufsatzunterricht címen mutat be példákat a fogalmazás előkészítésére, az élményfogalmazásra, a leírásra, elbeszélés leírására, stb.

Dr. J. M. Bechold: Die Stilschulung als Weg zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Zürich, 1935.

Paul Cretius: Ist das Ferientagebuch zulässig? címen igen érdekes gondolatot vet föl a Der Deutsche Volkserzieher 1936-ik évfolyamában. A szünidőre tilos feladatot adni, de ha nem is volna tilos, gondos tanár akkor se adna, mert tisztában van azzal, hogy a tanuló feladatot úgyis csak a szünidő legutolsó napján csapja össze. Cretius, aki a berlini Aufbauschule tanára, évek óta ad feladatot ez iskola V. és VI. osztályaiban, ahol a németet



tanítja és pedig olyan feladatot, amely átlag 40 oldal fogalmazást jelent. A feladat az, hogy a tanulók a szünetekben vezessenek naplót, amihez a következő szempontokat adja: 1. Csak olyan események jegyeztessenek föl, amelyek nem mindennapiak. Tehát fölkelés, lefekvés, étkezés nem jegyzendő föl. 2. Nem kell először megfogalmazni, azután letisztázni, hanem az eseményt azonnal a naplóba kell beírni. Szépírás nem fontos, de az olvashatóságra és hibátlanságra ügyelni kell. 3. Lehető röviden kell fogalmazni. 4. Rajzok, vázlatok, fényképek kívánatosak. A nagy szünet végével rendszerint 80 dolgozat érkezik be, amelyek 30 és 120 oldal között váltakoznak. Vannak, akik nagy utazásokon voltak, ezeket leírták, de haza érkezve, 3–4 hétről nem adtak írást, ezt a tanár kifogásolta. Voltak azonban olyanok, akik otthon maradtak és keresni kellett nekik az eseményeket. Megható volt egy leány naplója, aki szerény szüleivel lakik egy kis lakásban. Ez minden napra talált feljegyezni valót; leírta a beteg kutya gondját, a kiszabadult csirke hajszoását, a kerti munkát, a várt és megérkezett esőt stb., minden napra volt új témája.

Walter Schäffer: Klar und wahr! Kurz und bündig! Ein Weg zum guten Ausdruck. Frankfurt a. M. 1934. A fogalmazástanítással foglalkozó füzet. A gyermek nyelvfejlődéséről folytatott lélektani kutatások eredményei szolgálnak a fejtegetések alapjául. A könyvnek igen érdekes fejezete a fogalmazástanítás fejlődésével foglalkozik a következő címen: „Der Aufsatzunterricht von gestern, heute und morgen.“ A lélektani és történeti alapvetés után bemutatja, miként szoktatja a tanulót helyes, rövid fogalmazásra. Kívánja a megfigyelés, gondolkozás és képzelő tehetség sokoldalú gyakorlását és pedig úgy a szabad elbeszélés, valamint a stílusgyakorlatok útján. A gyakorlati rész a stílusgyakorlatokra ad mintákat.

e) *Az irodalmi nevelésre* vonatkozólag azt kívánja a miniszteri utasítás, hogy habár nem zárja ki az iskolából az újabb költészet termékeit, de kívánja a német múltnak az eddigieknél nagyobb megbecsülését. Általában az elv az, hogy minden költemény vágy olvasmány, amely a III. Birodalom célkitűzéseit szolgálja, akár a múlté, akár a jelené, helyet kap az iskolában. De minden ami ezzel a szellemmel ellenkezik, legyen az akár költemény, akár olvasmány, eltávolítandó az iskolából. Az irodalmi neveléssel foglalkozó munkák:

Severin Rüttger: Literarische Erziehung. Langensalza 1931. Az irodalmi nevelés alapvető munkájának tartják ma is.

Georg Stark: Deutsche Volksdichtung im Arbeitskundlichen Unterricht. München. Egyes tanítási gyakorlatokat mutat be, amelynek lyceális osztályokban tényleg lefolynak.

Wilhelm Ledermann: Das Märchen in Schule und Haus. Langensalza. Az első rész a mese lényegével, a második rész a nevelésben való szerepével foglalkozik, míg a harmadik rész tanítási gyakorlatokat mutat be.

f) *A tanulók kézikönyvei közül:*

Lotte Müller: Arbeitshefte für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig. A tanuló kezébe szánt nyelvgyakorló könyvek közül a legkiválóbbak közé számítják ezt a cselekedtető tanítás szellemében megírt munkát.

Georg Wolf: Wörterbuch zum Nachschlagen für Rechtschreibung, Sprach-

richtigkeit und Wortkunde. Langensalza. Szerző elveszettnek tartja azt az időt, amit az iskola a céltalan ortográfiai gyakorlatokra fordít. Helyesebb ehelyett arról gondoskodni, hogy a tanuló kezébe megfelelő szótárt adjunk, amely nemcsak a helyesírásra ad kielégítő útmutatást, hanem ezenkívül elősegíti a helyes beszédre való nevelést is. Ez a szótár ezt a célt szolgálja.

Der kleine Duden. A megfelelő szótár megoldásához nagyban hozzájárult a világhírű Duden-kiadó, aki *Ottó Basler* kiváló nyelvészszel és *Waldemar Mühlner* kiváló gyakorlati pedagógussal átdolgoztatta iskolai használatra a nagy Dudent és „Der kleine Duden” címen kiadta. Ez a kis Duden 30.000 címszót tartalmaz, útmutatást ad a német nyelv helyes használatára, bevezet a nyelv szellemébe, magyarázza az idegen szavakat és szakkifejezéseket. A 318 oldalra terjedő kitűnő iskolai segédkönyv ára mindössze 1.50 márka. Nagyan segíti a kis lexikon használatát az a két kis füzet, amelyben *Waldemar Mühlner* útmutatást ad. A két kis füzet címe: *Vom Gebrauch des Wörterbuches in der Schule* és *Arbeitschaft zum kleinen Duden*.

2. A tanulóiskolától a munkaiskolán át a jellemképző iskolához. *Heinrich Scharrelmann* német reformpedagógus, a cselekedtető oktatás egyik legkiválóbb előharcosa ilyen címen adta ki utolsó methodikai könyvét. A munkán meglátszik, hogy gyakorlati tanító munkája, nem fárasztó elméletet nyújt, hanem úgyszólván teljes anyagát a gyakorlatból meríti. A három típusú iskola gyakorlatából vett mintákkal szemlélteti, miként változtak az utolsó pár évtizedben a methodikai vélemények. A gyakorlatból levont tapasztalatok alapján mindegyik típusból kiválasztja az értékes szempontokat és megállapítja, hogy úgy a tanulóiskola, mint a munkaiskola gyakorlatában sok értékesíthető eljárás található. Arra már a német korszellem kényszeríti, hogy nagyon okos tételeit a nemzeti szociális politikai szempontjából igazolja és így fontosnak tartja a gyermek világszemléleti iskolázását is, természetesen csakis az uralkodó párt szellemében. Szerinte nem minden hasznavehetetlen, amit akár a munkaiskola, akár a tanulóiskola teremtett, de mindennek vesznie kell ebből, ami a német politikai irányzattal nem egyeztethető össze.

A könyv első része a tanulóiskola gyakorlatát állítja egymással szembe a tanító, a gyermek, az osztály, az iskolai rendtartás, az iskola és szülői ház viszonya, az iskolai munka célja, az anyagkiválasztás és anyagtagozódás, az anyagnyújtás, a módszer, az anyag begyakorlása és a nevelés szempontjából. A könyv második része a jellemképző iskolát ismerteti az előbb felsorolt szempontokból és bemutatja miként fejlődött természetszerűen, ugrás nélkül a tanulóiskolából a munkaiskola és ebből a jellemképzőiskola. Ez utóbbi áthidalja azokat az ellentéteket, amik a tanulóiskola és munkaiskola között fennállnak. A tanulóiskolában a tanító első sorban hivatalnok, aki iparkodik az iskolában minden irányban tekintélyt teremteni, a munkaiskolában a tanító leszáll a magas katedráról, átalakul a gyermek társává, a szülők barátjává. A jellemképző iskola újabb változást hoz az iskolába, a tanítónak első sorban német nevelőnek kell lennie és sokkal magasabb célokat kell kitűznie. Anélkül, hogy megszűnne a gyermek társa lenni, egyúttal a gyermekek „Führer”-jének kell lennie. — A tanulóiskola a gyermeket „kis felnőttnek” tekinti, különbség közöttük annyiban van, hogy van közöttük

többé vagy kevésbé szorgalmas, többé vagy kevésbé tehetséges. Módszere mellett, ha azt akarta, hogy a gyengék is haladjanak, akkor a tehetségesek unatkoztak. A munkaiskola viszont iparkodik minden tehetséget fejleszteni, minek következtében a gyengékkel való különösebb törődés megszűnt. A jellemzőképzőiskolában a legfontosabb cél a nevelés, iparkodik minden gyermeket egyenletesen fejleszteni. A nevelésnél tehát nincs figyelemmel az egyénre, de a tanításnál a munkaiskola módszereit követve, minden tehetséget fejleszteni törekszik. A legnagyobb ellentét az iskolarendnél mutatkozik. Míg a tanulóiskola megkötötte a tanító kezét és minden kérdésben egységes eljárást rendszeresített, a mozgási szabadságot az iskolában a legszűkebbre szorította, a tanulóval szemben az iskolai fegyelmet a túlzásig hajszolta, addig a munkaiskola túlzott szabadságot engedélyezett az iskolában. A tanulót állította előtérbe és bizonyos túlzásokban a tanítót szinte fölöslegesnek látta. A jellemképző iskola itt is keresi a középútat, bár katonás engedelmességet kíván és föltétlen alárendeltséget követel meg az iskolában, de az összességnek, az osztálynak megengedi, hogy a közülök kivallott „Führer-egéniségek” társaikat vezessék, azokat rendre, engedelmességre intse. Erre az a tapasztalat vezette rá az iskolát, hogy a gyermeket tekintélyes társa könnyebben bírja engedelmességre mint a tanító. Ugyanígy hasonlítja össze a három típusú iskolát egyéb szempontokból is.

A II. fejezet végén levonja a tanulságokat:

1. Aki a jellemképzőiskola szellemében akar működni, a tanítási művészetté akarja formálni, annak úgy a tanulóiskola, mint a munkaiskola vezérlelveit ismernie kell és tudni kell azokat a gyakorlatban alkalmazni.

2. A jellemképzőiskola alapját csak az teremtheti meg, akiben a nemzeti szocializmusért való lelkesedés megfelelő tudással párosul.

3. A tanulóiskola és munkaiskola elveiből figyelembe veendő:

¹ *Heinrich Scharrelmann: Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule. Ein Lehrbuch der Methodik. Leipzig 1937.*

- a) nevelő és gyermek közötti igazi bajtársiasság;
- b) az új anyag mesteri nyújtása a tanítás minden fokán;
- c) a szabad beszélgetés az oktató művészet koronája;
- d) az alkalmi oktatás a rendszeres oktatás kiegészítője;
- e) a gyermek alkotó erőinek fejlesztése munka által;
- f) minden mutatóközpont tehetség fejlesztése és a mutatóközpont „Führer” tulajdonságok ápolása;
- g) az osztályközösség bevonása az iskolai rend fenntartásába;
- h) a szülői ház aktív közreműködése;
- i) olyan tanterv készítése, amely a nevelőnek tanítási anyagfelsorolás helyett gondolatokat ad nevelői működéséhez.

4. Világszemlélet kialakítása.

A III. fejezetben gyakorlati példákat mutat be: egy hittan tanítási tervezetet a tanulóiskolában, a munkaiskolában és a jellemképző iskolában; — alkalmi csillagászati tanítás esti kirándulás alkalmával; — három tanítás szabad beszélgetéssel, ezek címei: a levágott fej, kezdetben teremtette az Isten az eget és a földet, a szőlőtőke.

Befejezésül a természetrajzra mutat új tantervjavaslatot.

3. Angol középiskolai tanárok gyűlése. Az angol középiskolai tanárok-nak a múlt tanév végén tartott közgyűlése a következő kérdéseket tárgyalta: Egyik előadó esete a délwalessi gyermekek nagy nyomorát, a munkanél-küliség következtében a gyermekek egy része annyira rosszul táplált, hogy képtelen iskolai kötelezettségeinek eleget tenni és így az iskolák felada-taiknak nem tudnak megfelelni. Hibáztatta, hogy az iskolai hatóságok ezek-től a gyermekektől is szigorúan megkövetelik a testi nevelés túlhajtasát, pedig a rosszul táplált gyermek testi fejlődésére ez inkább hátrányos sem-hogy előnyös volna.

Tárgyalták az iskolai vizsgálatok és a házi feladatok kérdését. Hatá-rozatként kimondták, hogy a középiskola feladatának nem felelhet meg a tisztán iskolai bizonyítványok megállapítására tartott vizsgálatok mai rendje. A házi feladatokra vonatkozólag megállapították, hogy azok ma túlterhelik a tanulót. Kimondták, hogy a házi feladatokra szánt maximális idő 12 éven aluli gyermeknél napi 30 perc, 12–14 éves gyermeknél 60 perc és 14–16 éves gyermeknél 90 perc.

Egy tanárnő a nőtanárok szolgálati viszonyairól tartott előadást. Han-goztatta a férjes tanítónők jogát a munkához, ezek elbocsátása ellenkezik a pedagógia kívánalmaival, mert értékes tapasztalatokat zárnak ki a leá-nyok neveléséből. Az a szabály, hogy a tanítónőnek hajadonnak kell lennie, természetellenes légkört teremt az iskolában. Hangoztatta továbbá azt a szociális elvet, hogy egyenlő munkáért egyenlő javadalom járjon tanítónő esetében is. Rámutatott a továbbiakban arra a tényre, hogy Angliában 43.675 férfi tanerővel szemben 87.658 tanítónő működik.

4. Iskolai testi fenytés a bíróság előtt. Németországban a birodalmi bíróságnak kell minden eldöntenie, lehet-e a porosz államot kártérítésre köte-lezni azokért az orvosi költségekért, amiket a tanító azáltal okozott, hogy egy tanulóval szemben túllépte a fenytés jogát.

Az elbírálásra kerülő ügyben egy tanító egyik tanítványát szemtelen magaviselete miatt olyan szerencsétlenül ütötte fülön, hogy a gyermek dob-hártyája megrepedt, amiből később genyes középfültyógyuladás keletkezett. A düsseldorfi bíróság elvben megállapította a kártérítési igény jogosságát, de ebben az esetben annak összegszerű megállapítását elutasította, mert meg-állapítást nyert, hogy a gyermeknek már előbb fülbaja volt, amiből a dob-hártyán egy könnyen sérülhető forradás maradt.

A felső bíróság újabb tárgyalást rendelt el megállapítandó, hogy egy arculítás minden esetben jelenti-e a tanító fegyelmi jogkörének túllépését. A düsseldorfi bíróság a tanító felelőségét ebben az esetben azért mondta ki, mert a tanítót figyelmeztették rá, hogy a tanulónak dobhártyáján könnyen fakadó sebhely van. Meg kellett tehát most vizsgálni, hogy a tanító a fe-nyítésnél tudatában volt-e ennek a ténynek, vagy hogy kellő gondosság mellett gondolhatott-e volna rá. Ilyen irányban minden körülmény megviz-szálására utasították a bíróságot, figyelembe veendő, hogy előzőleg a tanuló a templomban egy másik tanítóval szemben is szemtelen magaviseletet ta-núsított, amit szintén jelentettek a fegyelmező tanítónak. Másrészt viszont megvizsgálandó, hogy a tanuló magaviselete tényleg indokoltá teszi-e az arculesapást.

5. **Rádió a tanítás szolgálatában.** A francia miniszter múlt tanévi rendelete a rádiót az iskolai tanítás szolgálatába állítja. A rendelet szerint az Eifeltorony leadója rendszeresen az programot az iskolák részére. Ezt a programot a vidéki leadók is közvetítik. A leadás négy csoportban történik: a főiskolák, a középiskolák, a népiskolák és a népfőiskolák (iskolán kívüli oktatás) részre. — Cseh-Szlovákiában a folyó tanévben kísérletképpen ad a rádió leadást a köztársaság minden iskolája részére. A leadás minden reggel 8 órakor kezdődik az időjellel, amihez pár percig tartó program kapcsolódik. És pedig kedden és szombaton cseh nyelven, hétfőn és pénteken német nyelven.

6. **Politika az iskolában.** Hogy a kisantant államai közötti baráti viszonyt az iskolák is szolgálják, a cseh közoktatási miniszter elrendelte, hogy minden polgári- és középiskolában továbbá a tanítóképzőkben, a köztársaság egész területén, a cseh-szlovák himnusz mellett a jugoszláv és román himnusz is betanítandó. A himnuszok szövege az illető iskola tanítási nyelvén magyarázandó.

7. **Botbüntetés.** Angliában a bíróság 14 éven aluli fiúkat lopásért vagy idegen vagyon rongálásért vagy más hasonló bűncselekményért botbüntetésre ítéli. 1932-ben 160 fiút, 1933-ban 162 fiút, 1934-ben 146 fiút, 1935-ben 211 fiút botoztak meg bírói ítélet alapján. A fiúk 8 és 14 év között voltak.

8. **Célbalövés az iskolában.** Románia minden középiskolájában kötelezővé tették a célbalövés tanítását és gyakorlását. Ezeken a gyakorlatokon nemcsak a középiskolás fiúk, hanem a leányok is kötelesek részt venni.

9. **Pályaválasztási tanácsadó.** A londoni County Council Educational Department-ja (Nevelési Tanács) minden 10 éves gyermeknek átad egy füzetet, melynek címe: „Most vagy 10 éves“. Ez a füzet felvilágosítja a szülőket a továbbtanulás lehetőségeiről, valamint az egyes pályákon való boldogulhatásról. Ilyenformán ad tanácsot a tanuló pályaválasztására vonatkozólag. A szülők rendszerint igen jó hasznát veszik a füzetnek.

Szenes Adolf

LAPSZEMLE

A **Nevelésügyi Szemle** 1937. októberi számának tartalmát a következőkben ismertettjük. *Masszi Ferenc* tanulmányának címe: *A szorgalom és erősítése a serdülőben*. Bár minduntalan a tanuló szorgalmát emlegetjük, e fogalomnak pedagógiai tárgyalása elhanyagolt. Első helyre a tanulót a tehetséggel párosult szorgalom juttatja, pedig a második helyre szorított szorgalom talán épen olyan fontos, mint a tehetség. A szorgalom alakítható, nevelhető és általános a tehetséggel szemben. Ezek a jegyek indokolttá teszik a vele való részletesebb foglalkozást. A szorgalom akarati megnyilvánulás, állandó és kitartó tevékenység. De vele együtt jár az alapos, gondos munka és az azt követő jóérzés. A szorgalom gyakran öröklött adottság. Közvetlen oka az értékek felismerése, amely értékek a tanulóhoz közel állanak és gyakorlatiak: jó bizonyítvány, szülői gondok csökkentése, stb. Az érdeklődés is megindíthat szorgalmat; állandó érdeklődést állandó szorgalom követhet. Ezért fontos

részlete a tanításnak az érdeklődés fölkelte. Az egy irányú érdeklődés azonban egy irányba kifejlesztett szorgalmat kelthet. A környezeti hatásoknak is nagy szerepük van a szorgalom kifejlésében. Gátló akadályok is bőven vannak, úgy, hogy a szorgalom az egyénhez mérten változik és egyénenként másként bírálendő. Mindezek ismerete mutatja meg a fejlesztés eszközeit. Ezek vagy védik, vagy erősítik a szorgalmat. Majd bemutatja a szerző, miként keresi a támogatás módját a serdülés kezdetén lévő (középiskola IV. oszt.) tanulóinál. Végül megállapítja, hogy az újabb didaktikai törekvések a szorgalom fejlesztése szempontjából haladással jelentenek.

Hajós Elemér a „Csodagyermek”-ről szóló tanulmányának második, befejező részét közli. A M. Kir. Gyermeklélektani Intézet sok tanulságot nyújtott cikkirónak a szülői elfoglaltságról és alkalmat arra, hogy a „csodagyermek” értéket kellően leszállítsa. A szülő, aki ezeket a sorokat olvasni fogja, elismeri majd, hogy a szerzőnek igaza van a felsorolt esetekben, „az ő gyermeke azonban nem ezek közé tartozik, mert valóban csoda az édes.”

„A film és az iskola” állandósulni látszó fejezetében Terjék László „A gyermek és a filmoktatás” címen ír. A mozi meghódította az embert, nagyot és kicsit egyaránt. Nem tiltani kell, hanem irányítani nevelői szempontok szerint. Fel kell használni azt az előnyt, hogy mozgást ad, a távolit helyünkbe hozza, a valóság megfelelő módosítását teszi lehetővé, nincs előtte lehetetlen, s mindezeknél fogva, de külső körülményeinél fogva is, az érdeklődést képes lekötöni.

Bohdaneczky Imre „Az oktatófilm és a szakiskolai növendék” cím alatt ismerteti és elemzi kereskedelmi iskolai tanítványainak írásban adott véleményeit a „Hamburgi kikötő” című filmről. Megállapításai, melyek egyrészt az adott témára, másrészt általában a filmek összeállítására vonatkoznak, megegyeznek az eddig megjelent kritikai méltatásokkal.

Barankay Lajos cikke szintén egy aktuális és épen ezért minden tanügyi lapban vissza-visszatérő tanári mumussal foglalkozik; „Az óravázlat tanítás- és módszertani lényege” címen. Sokban hozzájárul ahhoz, hogy az Utasítás szabadságot adó rendelkezése és a felügyelet megkötő konkretizálása között a tanár biztosabb alapon tervezze és készítse óravázlatait (amíg a felügyelet ki nem ábrándítja). Legyen az óravázlat egyszerű és szolid, adjon helyet az alkalmasságnak, mutassa a hézagatlan és fokozatos menetet s az alkalmazott koncentrációt. Ne legyen az óravázlat tartalomjegyzék, hanem indokolt munkaprogramm. Az értelmi jegyek mellett tüntesse fel az érzület és jellemnevelés mozzanatait is. Valóban csak vázlat lehet és nem tanítási tervzet. Fokozatai a modernebb didaktikai felfogásnak megfelelően, de az óra anyagának és természetének változása szerint módosítható, vagy csökkenthető formában: I. szóbeli és írásbeli számonkérése, II. rövid és jellegzetes címe az új anyagnak, III. az új anyag előkészítése, IV. tárgyalása, V. összefoglalása. Általában, de nem mindig kötelezően, a számonkérés 15 perc, az új anyag közlése 20 perc, az összefoglalás (alkalmazás, begyakorlás) 10 perc. Majd két (német és magyar nyelvi) óravázlatot közöl. Általában látszik, hogy a cikk írója nem gondolt a természettudományi tárgyakra. De azt is meg kell jegyeznünk, hogy az új anyag címe, tehát a célkitűzés nem előzheti meg az új anyag előkészítését.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny novemberi számának vezető cikkét Olasz Péter írta, melynek címe: „*A szuggesztív szerepe az iskolai nevelésben*“. Milyen tulajdonságú egyén jó szuggesztív a kis gyermekkel, a praepubertás, a serdülés korában és a leányokkal szemben. Szülőknek és nevelőknek ismernie kell a titkos együttnevelőket. Ha ezek neveléstámogatók, ezeket erősíteni kell, így a gyermek többszörös szuggesztív alá kerül. Ha nevelésrombolók, vagy le kell szerelni óvatos ellenszuggesztívval, vagy deszuggesztívval akadályozni. De van negatív előjelű szuggesztív, repudiatív is (amit közönségesen „csak azért is“ hatásnak nevezhetnénk). Az előnyös szuggesztívoknak önszuggesztívvá kell válniuk, majd kövesse a növendék értelmi belátása. De a szülőknek és nevelőknek arra is gondolnia kell, hogy ő is állhat a gyermek szuggesztívja alatt (túlértékelés, lebecsülés igaztalanul). Figyelni kell azonkívül a gyermeknek társaira való szuggesztív hatására is.

Kordován Károly ismerteti a Csehszlovákiában egyedül engedélyezett, Keresztes Péter által írt magyar irodalomtörténetet. Tanulságos, hogy az írónak miként kellett magyar szempontokat elhallgatni, kiforgatni, bár mindenütt meglátszik, hogy szeretett volna magyar és tárgyilagos lenni.

Magyar Tanítóképző novemberi száma. Padányi—Frank Antal „*A tanítói hivatás óráiról*“ ír. Ez órák rendeltetése hasonló a középfokú iskolákban elrendelt osztályfőnöki órákhoz, de a tanítói nevelés céljával többet tartalmaz. Részletesen foglalkozik ezeknek az óráknak jelentőségével, majd vázolja, hogy az öt évfolyam alatt miként vezeti, illetve hogyan kell vezetni ezeket az órákat s mi legyen a megbeszélések tárgya. A felhasználható irodalom bő jegyzékét nyújtja segítségül.

Gyurjác András „A történeti mult átélése“ c. tanulmánya rámutat arra, hogy a történettudomány szempontjainak és értékelésének változása befolyással van a történet tanítására is, bár az utóbbi nem követi az előbbi azonnal és töréssel. Egy pár jellegzetes példán bemutatja ezt az értékelésváltozást, rámutatva a téves megítélések eredő okaira. Szulejmán—Zrinyi szembeállítással példát mutat a szemléltetés változatos formáira és eszközeire, milyen sok tényező, bonyolult lelki folyamatok ismerete és elemzése teszik érthetővé a történeti eseményeket.

Végh József a magyar óvónőképzés előtti állapotot, az első óvónőképző munkájának megindulását (1837. október 7.) és az óvónőképzés fejlődését ismerteti.

Hivatalos részében közli azt a levelet, amelyben a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Orsz. Egyesülete Imre Sándor egy. tanárt üdvözölte 60. születésnapja alkalmából s Imre Sándor köszönő válaszát.

Pedagógiai Szeminárium novemberi száma. Radnai Oszkár a gyakorló iskolai tanítónak a tanítóképzőben való jelentőségéről ír. Nem tartja helyesnek, hogy a tanítójelölteknek gyakorlati kiképzésében (az előkészítésben és bírálatban) a gyakorló iskola tanítóján kívül a pedagógia tanára és a szaktanár is részt vesz. A pedagógia tanára az elmélet képviselője, akinek gyakorlati tapasztaltsága, vagy teljesen hiányzik, vagy igen csekély, míg a gyakorló iskolai tanító az elméletekből levont gyakorlati tapasztalatok embere.

Munkájában életre vált az elmélet. Fokozottabban áll ez a szaktanár. Nem lehet a szaktanár a gyakorló iskolai tanító tárgyi tudásának ellenőrévé, hiszen nem tehető fel, hogy nem tudja a tanítás anyagát. Az anyag terjedelmét csak a gyakorló iskolai tanító tudja megítélni tapasztalatai alapján, a szaki elfoglaltság pedig igyekszik ezt a terjedelmet növelni. A gyakorlati kiképzés és a tanítás módszerének tárgyalása egy kézben legyen, a gyakorló iskolai tanító kezében. Bizonyos, hogy kiválasztása éppen ezért fontos.

Gárdonyi Albert történeti adatokkal vázolja, miként fejlődött Budapest világvárossá. A három anyaváros egyesítése csak naggyá tette, de világvárossá a kormányhatóságok, 1906-tól kezdve az önkormányzat céltudatos munkája fejlesztette.

Farhas László „Történelmi évszámok tanítása“ c. 2 közleményével tanulmányát befejezi. Felsorolja a világtörténet azon eseményeinek évszámait, amelyeket szükséges és elégséges megkövetelni.

A mintatanítások sorában egy fizikai tétel feldolgozása vonja magára figyelmünket groteszkül ható első részével.

Iskola és Egészség, 1937. október hó. A 110 oldalas füzetet egyetlen tanulmány tölti ki; *Németh László*: A Medve-utcai polgári.

Bevezetése így kezdődik: „Hogy jut eszébe egy szertelenül elfoglalt s a betegségtől is takarékoságra intett embernek, . . . hogy kenyérkeresetszínhelyéről, egy öreg budai polgári iskoláról írjon tele nem néhány oldalt, hanem pályatársai szakfolyóiratában egy egész füzetet?“

Bevalljuk, félve vettük kezünkbe a folyóiratot, „Hogy jut eszébe?“ Nagy ambíciójú és nagy tudású, ezt fitogtatni is akaró, szakkifejezésekkel és statisztikai számtömegektől terhelt tanulmányt sejtettünk. Csalódtunk. Nagyon kellemesen. Mint maga mondja: „Bevallom, hogy az úgynevezett „tisztá tudomány“-nak nem vagyok különös tisztelője“. Kedves humorú soraiban egy meleg emberszív ragyog, amelyik igazán szereti iskoláját, annak minden tanítványát és általában a gyereket. Bár őszintén örül, hogy éppen a polgári fiúiskolánál taníthat és működhet: „En tanítottam már ugyanazt az anyagot realistáknak, kereskedelmistáknak, polgári leányoknak, — de örömet a tanítás csak a fiú polgáriiban hozott. A középiskolás úri fiú (az egyetlen nem számító órán) alaptermészete szerint nyegle, a kereskedelmista álmos, vagy darabos, a polgárista leány illedelmes és gyámoltalan. Ezekre a kis, el nem rontott férfiakra a lojális jelző illik. Belemennek a szellemi játékba és hálál-sak anna, aki beleviszi őket. Nem gyorseszűek, de ez a tanító szemében nem hátrány.“ „A mi alulról jött fiainkban, ha a szorgalom nem is erényük, a tisztelettelűdó kíváncsiság megvan.“

Leírja az iskola történetét, épületét, a tanulók szüleinek világát, származását, családi életüket és lakásukat, a tanulókon megfigyelt alkati tulajdonságokat, értelmiségüket, jellemrajzokat közöl, ismerteti az osztály karakterét, az egészségtan-órán tett megfigyeléseit, végül fájó szívvel gondol az eltávozottakra, akiket szeretne időnként az iskolában összegyűjteni, hogy védő és támogató szeretettel óvhassa az iskola az élet sok veszélyének kitett gyenge emberpalántáit.

Fel kell hívunk a figyelmet a tanulmány után tett felhívására, jegyzetére:

„Ez a munka nem irodalmi alkotás és nem kész tudományos mű.“ „En munka közben készült vázlatnak tekintem, mely magamnak új kiindulópontokat ad s másokat hasonló munkára ösztönözhet. Elsősorban az iskolaorvosokhoz s a polgári iskola tanáraihoz fordulok vele.“ „Hogy az itt felvetett gondolatok valaha a külföldi tudományosság előtt is megálló alakban jelenhessenek meg, szükséges, hogy 1. a Medve-utcai „szociális fűrást“ legalább 10—15 helyen, más iskolafajoknál is megismételjük, 2. vizsgálatainkat nagyobb anyagon, újból elvégezve, bárki által ellenőrizhető albumban adjuk ki, 3. a hatalmas s ma nálunk hozzáférhetetlen irodalmat összegyűjtsük és egyeztessük, 4. a vizsgálatokba szakorvosainkat is bevonjuk, 5. a fejlődést négy-öt éven át teljes felkészültséggel kövessük, 6. orvosi jellemrajzainkat a gyakorlatban is kipróbáljuk.“

A Gyermekek és az Ifjúság 1937. évi 1—6. száma.

Pénzes Zoltán „*A tanuló lényegmeglátó képessége*“ Egy teszt-sorozat kutatási célját, számbeli eredményeit és a belőlük levonható tanulságokat mutatja be. A levont tanulságok alapján kritikai szemüvegen át nézi a készülő középiskolai mennyiségtani tantervet. E szerint az algebratanítást nem lehet előbbre hozni, mint eddig volt, sőt későbbi időre kell eltolni. A geometria deduktív természete és a tanuló lelki struktúrája szintén azt követeli, hogy a bizonyító mértan tanítását felsőbb osztályba tegyük. Még a szemléltető igazolások dacára is!

Hajós Elemér „*A tekintély és korunk nevelésügye*“. Cikkíró a M. Kir. Gyermeklélektani Intézeten át úgy látja, hogy a tekintélytisztelet terén nagy bajok vannak, mert az anyák százai panaszkodnak. Természetes, hogy akiknek ily panaszai nincsenek, azok azt nem jelentik be fentemlített intézetnek. Igen helyesen mutat rá, hogy e téren hol hibázhat a nemzeti fölfogás, a szülői elfogultság és melléfogás. Itt is a serdülőkor a kritikus.

Kempelen Attila „*Nyolcadikos tanulók biológiai ismeretei*“ körül végzett kutató munkáját ismerteti és dolgozza fel. 77 tanulót vizsgált meg föltett kérdések alapján. A tanulók részben egy reáliskola, részben egy reálgimnázium növendékei voltak. Két megállapítása emelendő ki. 1. A kétféle iskolában az általános eredmény közti különbség igen csekély. 2. Az eredmény igen-szomorú, de hasonló a helyzet külföldön is.

Budapesti Polgári Iskola II. évf. 2. szám. Szlavek Ilona a gyermektanulmányozás fontosságára hívja fel figyelmünket, amelyet azonban nemzetünk sajátságai miatt nem lehet kritika nélkül idegenből átvett tesztekkel végezni. Jelzi, hogy a pszichológia, pedagógiai és gyermektanulmányi társaságok országos terjedelmű kutató munkát szándékoznak indítani.

Szabó György a tanulmányi kirándulásokról ír. A kirándulás a polgári iskolai gyakorlati nevelő céljával szoros összefüggésben van, s a kirándulás akkor nevelő célzatú, és értéktű, ha megfelelően elő van készítve. Témáját a budapesti iskolák és a budapesti adottságok szempontjából dolgozza fel. De kitűnő iskolapélda, hogy mit és hogyan szervezzenek, dolgozzanak fel a Bu-

dapesten — kívüli iskolák a kirándulások anyagául. A budapesti múzeumokról szóló táblázata (hol van, telefonszáma, mikor és mennyiért látogatható) a vidékről kiránduló iskolákra nézve igen értékes.

Vavrincz Béla, a Szent István jubileumi évnek az iskolában való átéltetését dolgozza ki rendszeres program alakjában. Felsorolja az ezzel kapcsolatos budapesti és vidéki emlékeket, megtekintésre érdemes objektumokat és tudnivalókat.

Volly István „A népi játék és az ifjúsági színjátszás” című cikkében a népköltészetet, a népi játékokat ajánlja a tanárság, de az ifjúsági írók figyelmébe is. Bő sorát adja az idevonatkozó forrásmunkáknak, s ezzel nagy segítséget nyújt a jóra törekvőknek.

Szakál János a fővárosi polgári iskolák 1936—37. évi értesítőit vizsgálta át különböző szempontokból és nyújt ez iskolák életéről átfogó képet.

Hilbert Károly „Egy fizikaóra miértje” cím alatt „A hőmozgás és a forgás” tanítási egység keretén belül (nem tanítási tervezet!) megmutatja, mily sokoldalú a tanár munkája, milyen megfontolások vezetnek a tanár minden lépését, milyen hatásokat keltenek ezek a tanulók lelkében. Az ilyen tudatos, átgondolt munka biztosítja hogy a tanár elérje a polgári iskola és annak keretén belül a fizika elé tűzött célokat.

Szauner Lajos ismerteti a módot, hogyan kezeli egy nagylétszámú iskolában a tanulók rajzeit. Jól áttekinthető kezelő-lapjainak ismerete hasznos a rajztanároknak.

Babirák Mihály a „Guruló fillérek” című hangos oktatófilmet (takarékosságra nevelés) ismerteti. Ma még a vetítéshez külön gépet visz magával egy gépkezelő az egyes pesti iskolákhoz. (Az iskoláknál most működő igen nagy zajjal vetítő gépeket nem is tudjuk hangvetítésre alkalmasnak elképzelni.)

A folyóirat könyvismertetései közül kiemeljük *Szántó Lőrinc*: A magyar nyelv és irodalom tanítása; *Szenes Adolf*: A könyvviteltan vezérkönyve és *Stéger Ferenc*: Koncentráció a mennyiségtan tanításában c. művekről szólókat.

Matzko Gyula.

Der Deutsche Volkserzieher. Az iskolai egészségügyről és az iskolai fegyelmről tárgyaló 14. füzetben figyelemreméltó cikket olvashatunk Emmi Drexler tollából (Berlin) a következő cím alatt:

Mi az iskolaorvos állásfoglalása az iskolai testi fenytéssel szemben. Lai-kusok épp úgy, mint elméleti és gyakorlati pedagógusok sokat vitatkoztak már az iskolai testi fenytékről, s míg egyesek mereven elzárkóztak a testi fenyték alkalmazása elöl, mások viszont egyes esetekben igen üdvösnek és a tanuló érdekében nem egyszer egyenesen kívánatosnak találták. A fenyték alkalmazásának tilalma nemcsak a gyermekek érdekében történt, hanem a tanítót is óvni akarta a verés megszokásától. De a tilalom sematizálása oda-vezetett, hogy a tanítók titokban büntettek s olyan büntetési módszereket alkalmaztak, melyek mellett egy igazságos nyakleves valósággal humánus cselekedetnek számított. Egy jól alkalmazott fenyték kétségkívül jó eredménnyel járhat, de általánosítani azt nem szabad. Az is kétségtelen, hogy kemény idők kemény embert kívánnak, de a gyermek becsülete az ő erejé-

nek fontos része. Egy új kor küszöbén állunk s alapvető munkát kell végeznünk. Mint a mult örökösei; vessünk egy pillantást a múltba, s ebben legyen vezetőnk Helmut van Blacken könyve. A könyv a testi fényítékről szól, s elrettentő példákat mutat be a kultúrnépek nevelési módszereiről s ezek szomorú eredményeiről. A könyv osztályharcra van beállítva, ezért elvetendő. A nevelésben nincs elnyomó és elnyomott, hanem igenis van kiválasztás tekintet nélkül osztályra és rangra. Most pedig forduljunk a gyakorlati munka kérdéseihez, különösen az iskolaorvosi tevékenységhez. Itt még sok a hiba. Az orvos és a tanító közt sajnos, nem ritkán teljesen közömbös viszony uralkodik az egymás mellett végzett munka tekintetében. Pedig az iskolaorvosnak sokkal nagyobb mértékben kellene résztvennie az iskolai munkában, hogy a tanító munkatársa és tanácsadója lehessen. Ehhez persze, sok tapasztalatot kell szereznie, s nemcsak testi, hanem lelki vonatkozásban is kell a tanuló fölött örködni. A nevelés és lelki épség közt szoros összefüggés áll fenn, tehát az orvosnak támogatnia kell a gyermek erő kifejtését, s befolyásának is odáig kell terjednie, hogy hozzászólhasson a testi fényíték kérdéséhez. Ez persze bizalmas viszonyt feltételez orvos és tanító közt. Ez a viszony sok helyen megvan ugyan, de ezt magasabb helyről intézményessé kellene tenni, hogy az iskolaorvos tevékenykedése elmélyüljön. A tanítóság is lásson az iskolaorvosban segítő-, és munkatársat a szülők megnyerésére, mert a szülők bevonása nélkül az iskola csak félmunkát végezhet. A szülőket is kell tanítani, szülői összejöveteleket rendezni, s ezeken iskolai kérdéseket tárgyalni. Így többek között az iskolai testi fényíték is szóba kerülhet. Ez csak használhat a tanítóság tekintélyének, viszont a szülőknek sem árt, ha bepillantást nyernek az iskolai munkába. Az iskolaorvos felvétele a tantestületbe sok haszonnal járhat, mert orvosi felvilágosítással szolgálhat szellemileg feltűnő gyerekeket illetőleg. Az iskolaügy reformjába is jótékonyan hathat közre pl. az óraszám csökkentése, a tananyag korlátozása tárgyában. Az iskolaorvos közreműködése különösen a következőkben szükséges: Minden feltűnő és nehézkes gyereket be kell jelenteni az iskolaorvosnak, aki közli a tantestülettel vizsgálatainak eredményét. Nagyobb figyelmet kell szentelni az iskola iránt megnyilvánuló kedvetlenségnek, figyelmetlenségnek, a dacnak és féltelenségnek. A gyöngye tanulók kerüljenek a kisegítő iskolába, ezzel mentesülnek a normális osztályok. Persze, ez a kiválasztás nehéz dolog s elsősorban az orvos tanácsa alapján kell végrehajtani. Csak a tanító és az orvos együttes munkája emelheti az iskola s a nemzedék niveljét.

A Szünet napló. Paul Cretius, Berlin. Itt a naplórás nevelői értékéről lesz szó. Az a tudat, hogy a naplót a gyermek utólag ellenőrzi, arra fogja indítani, hogy olyat nem ír be, amiért szégyenkeznie kellene. A napló először is *becsületességre* nevel. A tanuló tudja, hogy tanítója nem dolgozatként értékeli s osztályozza művét, hanem azt bizalmasan kezeli, — ezért ő is bizalmas hangot üt meg. Ez nem egyszer komoly és utólagos bizalmas megbeszélésekre vezet, melyek nevelő hatással vannak a gyermekekre. A napló *kötelességteljesítésre* is nevel. Egy-egy eseményekben gazdag nap után a fáradt gyerek már szívesen pihenőre térne, de ott van még az utolsó köteles napi munka: a naplórás. Olyan kötelesség ez, mint a rendcsinálás a játék után. A szünet-napló ránevel, rászoktat az *igazi naplórásra*. A gyermekek hamarosan észre-

vészik, micsoda varázs van a naplóírásban és még inkább a leírtak ismételt elolvasásában. A napló olvasása közben még egyszer átéli az eseményeket, sőt még felnőtt korában is emlékezteti ifjúkori élményeire. A napló különösen az utódokra nézve nagybecsű, mert tényeket és dátumokat tartalmaz. Könnyűvé teszi a rokonság felkutatását, az ősök tanulmányozását. Ez nagyon fontos lehet az egyes családi betegségek, fogyatékosságok leküzdése vagy orvoslása szempontjából; ezért ha naplót írunk, gondoljunk rá, hogy ezt utódaink hasznára, okulására írjuk. A naplón át a tanító egészen más oldaláról ismeri meg a gyermeket, olyan oldalról, amelyről csak a szülőkkel folytatott beszélgetés, vagy tanulóvándorlás révén szerezhetünk tudomást. A gyermek itt nem engedelmes, vezetett tag, mint az iskolában, hanem cselekedeteit szabadon intéző kicsi hős. A tanító itt megismerheti a gyermekek hajlamait, készségeit, sőt megismerkedik a családdal is, s ez sokszor sok mindent megmagyaráz a tanuló viselkedésében. Igaz, hogy ezeket a naplókát átnézni nem kis dolog; de ez nem annyira munka, mint inkább szórakozás. Milyen sokféle élményen és érzésen megy át a tanító, olvasván e naplókat, hiszen olvasva e lapokat, szinte lépten-nyomon kíséri a kis író. Olvasás közben a tanító maga javítja ki a hibákat, ezt a munkát, ha fárasztó is, kedvessé teszi a sok kedves, őszinte megnyilatkozás. Hogy e gyermekek szívesen írták a szünidei naplót, azt a legjobban az a gyermek fejezi ki, aki így írt: „Sajnos, ez az én utolsó szünidei naplóm.“ — Ugyanis már befejezte tanulmányait. Az író közül egy csomó próbát, melyek igazán nagy frisseségről, őszinteségről és roppant eleven stilizáló készségről tesznek tanúságot, úgy hogy öröm volt azokat sorban elolvasni. —

A női kézimunkaoktatás és korszerű feladatai. (Margarete Seiß, Halle a. d. S.) A kézimunkaoktatásban nemcsak kézügyesség közvetítéséről van szó, különösen ma nem, amikor az oktatás a gyakorlati élet követelményeit tartja szem előtt. Sajnos, a „tűmunkának“ nincsen egységes történeti fejlődése. A nagyvárosok fejlett iskolarendszere mellett sok a falusi iskola, s míg az előbbieken a kézimunkaoktatás nevelési célt szolgál, addig az utóbbiakban csupán mechanikus kézügyességre törekcszenek és pedig nem is szakképzett erők vezetése mellett. Pedig a kisvárosi és falusi gyermekeknek ma éppúgy van szükségük teljesen kiépített kézimunkaoktatásra, mint a városiaknak. Igaz, hogy az utóbbi években vándortanítónőket alkalmaznak, de ez a fajta képzés először is nem kötelező, másodsor pedig távolról sem oldja meg a kérdést. Nagy tanulólétszám és heti két óra mellett igen kates lehet az eredmény, s itt meg kellene állapítani a munkacsoporthok maximális létszámát. A városiaknak fogalmuk nincsen arról, milyen nehézségekkel kell falun küzdeni, ahol sokszor sem kellő munkahely, sem anyag nem áll rendelkezésre. Itt spórolni nagyon rossz politika. Elmélet és gyakorlat a kézimunkaoktatásban szoros összefüggésben van, csak így képes feladatainak eleget tenni. A nevelési célok elérése érdekében tisztán kell látni a követelményeket, melyeket módszertani, technikai, népműveltségi és népgazdasági tekintetben támaszthatunk a kézimunkaoktatás részéről. A céltudatos és értékes munkateljesítmény feltételei a következők: 1. Tervszerű és fokozatos felépítés. 2. Technikailag kifogástalan ízléses munkára való nevelés. 3. A munkaanyag megismertetése felhasználhatóság szempontjából, az eszközök természetének

ismertetése és népgazdasági gondolkodásra való nevelés. Ezen követelmények teljesítésére szolgál a tanterv. E szerint a tüvel való kézimunka már az elemi iskola második osztályában kezdődik. Az első osztályban csak előkészület folyik s ez áll papír- és szövetanyagok kivágásából. A munka legyen egyszerű és szép, adjon helyet a teremti tevékenységnek. A tanítónő azonban tartsa megfelelő határok között. Így halad kéz a kézben a technika, az alakítás és az ízlés. Ezzel kapcsolatban történik az anyag- és a szerszám ismeretése. A forma, szín, az anyag természete, értéke, mind bővebb megbeszélés tárgyai. Lényeges mozzanat a szorgalom, tisztaság és rend. Módszer tekintetében azok az eljárások részesítendőek előnyben, melyek a gyermeket önálló tevékenységre készítetik és képessé teszik. Nagyon fontos dolog az anyag kiválasztása. Alkalmatlan anyaggal ne is próbálkozzunk, mert itt figyelembe kell venni a tanuló munkaképességét, mely nagyban függ az anyagtól. Minden tárgy szép, ha technikailag jó, anyaga kifogástalan s alakja, színe ízléses. A munkálatokat tervszerűen úgy kell összeválogatni, hogy azoknak a jövőendő háziasszony hasznát is vehesse. Mutassunk és tanítsunk be típusokat, hogy kellő kiválasztás lehető legyen, s ezeket a tanuló szabadon formálhassa. Alkalmazzunk inkább egyszerű díszítéseket, mint túldíszítést. Csináltassunk olyan tárgyakat, melyek a lakást kedvessé, meleggá, széppé teszik. Az előtérben persze a ruhaneműek állnak. A felsőbb osztályokban mind nagyobb tér nyer az öntevékenység, a szabad alkotás. A megfigyelés és a megítélés itt már a szellemi és testi erők növekedését jelentik, s a magasabb alkotóképesség fokozottabb gondosságot vált ki. Gyöngé alkotások arra mutatnak, hogy nagy a tanítási anyag, vagy a tanítási mód nem volt jól megválasztva.

Nagyon fontos nevelési elv még az is, hogy a tanulókat a ruhaneműek karbantartására is ráneveljük. A kémiai ipar a legnagyobb örömmel áll az iskolák rendelkezésére, hogy az anyagokat a pusztulástól megmenteni, vagy tisztántartani segítsen.

Végül még meg kell emlékezni a népies művészet felhasználásáról. Hiszen igazi kézimunkás tudás önkénytelenül odavezet az ősforráshoz. Egyszerűség, stílusbeli tisztaság és célszerűség, emellett formaérzék, anyagszerűség és színhatás azok az elemek, melyek a népművészetből átvehetőek. Ami pedig a divatot illeti, az iskola nem teheti azt, hogy figyelembe ne vegye a divat korszerű alakításait, de szükséges, hogy annak helyes kialakításán együtt dolgozzék. A népviselet nincs alávetve a divat szeszélyeinek; megvan a kialakult forma, mely a népiízlésnek és szükségletnek megfelel. Itt főleg az anyag minősége, és a népművészet van a ruházatra alakító hatással. A népviselet hozzá van kötve a néphez, kisebb népközösségekhez s bennük a közösségi szellem tükröződik.

Jármái Vilmos.

Pädagogischer Führer, 1937. évf. 8. sz.

A megújított iskola didaktikája. (*H. Winkelhöfer*) című közérdekű dolgozat rövid áttekintést nyújt a legutóbbi 12 év alatt megjelent és általánosan elterjedt rendszeres didaktikai művekről. Ezek egyrészt bevezetésül szolgálnak a didaktikai tanulmányokba, tehát tankönyvjellegűek, másrészt a tudományos elmélyedés célját szolgáló mesterművek.

Az első csoportba a következő művek tartoznak: *E. Weber: Didaktik als*

Theorie des Unterrichts (1925). A szerző az esztétikai nevelés irányának jeles képviselője, műve igen nagy elterjedésnek örvend. — *W. J. Ruttmann: Pädagogische Arbeitslehre* (1931) Péstálozza és Herbert vezetógondolatain épült fel. — *Th. Schwardt: Neuzeitlicher Unterricht* (1933), a didaktikai elmélet illusztrációjaként tekinthető, mert tanítási tervezetekben mutatja be a tanítás alakjait és technikáját Herbert fokozataitól a Jena-tervig. — *O. Opahle: Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsauffassung* (1934). Értékes gondolatokkal gazdagította a didaktikai irodalmat, mégpedig a fegyelem, az önkritika és a tanítási nehézségek kérdésével. — Hasznos kézikönyvek: *E. Abb: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre* (1932) és *J. Göttler: System der Pädagogik im Umriss* (1932).

A második csoportba tartozó művek: *G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung* (1926) és a nagynevű szerző halála után megjelent folytatás: *Theorie der Bildungsorganisation* (1933). Ez a nagy oktatásban a szerző életművének koronája. Az első kötet a művelődés elméletét tárgyalja, a második kötet a művelődési szervezet kérdéseivel foglalkozik. — Willmann követője *F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts* (1928) német viszonylatban is házagpótló és kimagasló alkotás. — *R. Seyfert: Allgemeine praktische Bildungslehre* (1930) a néptanítóból lett egyetemi tanár hasznos munkája. — *O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre* (1935) igen pépszerű mű. — Az új iskola foglalkozásformáit *P. Ficker: Didaktik der neuen Schule* (1930) tárgyalja.

Az új didaktikai törekvések azon az elven alapulnak, hogy az iskola az élet „előformálója“, az iskola feladata rávezetés az életre, így a didaktika, vagyis a „vezetéstán“ forrása a nemzeti élet. A didaktika szó helyét a „vezetéstán“ (Führungslehre) és „a tanítás pedagógiája“ (Unterrichtspädagogik) váltja fel. Ennek az iránynak előkészítője *K. Riedel: Eigengesetzliche Bildungslehre* (1931), itt a hagyománnyal ellentétben a tanítás (Lehrgang), munka, ünnepség és játék problémáiból épül fel a didaktika. Az új szellemben készült didaktikai művek: *P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts* (1937) és *F. Blättner: Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht* (1937). Az életet formáló módszer hármastagozódást tüntet fel:

1. Az alkotás és szemlélet vezetése az állam, a társadalmi élet és a művészet életköreinek előformálója (alkotó, szemléltető életközösség; torna, ének, játék, ünnepség, költészet történelem, rajz, fogalmazás).

2. Az élet munkára-nevelést követel: ez a munka életkörébe való rávezetés (a közösséget munkával szolgálja; gazdaság; kézimunka; fizika; kémia; szám-tan).

3. A két előbbi kiegészítője a rendszerező-elméleti tárgyalás: rávezetés a tudásra (tapasztalati úton vizsgált életközösség; tudomány; természet-, föld- és életismeret).

A formális fokozatok helyettesítői:

1. tapasztalat-nyújtás;

2. a tapasztalat megerősítése;

3. a tapasztalat gondolkodtató áthatolása.

Ezek a didaktikai művek az iskolai munka tudatos elmélyítésének és korszerű kiépítésének forrásai.

Szántó Lőrinc.

H Í R E K.

A világ legjobban felszerelt egyetemi-pszichológiai könyvtárában.

Poznan, Egyetem, 1937. augusztus hó.

Kétségtelen, hogy Poznan őrzője, ápolója és fejlesztője a lengyel kultúrának. Az irodalom, a művészet, de főleg a tudomány találta itt meg mindazt, ami fejlődéséhez nélkülözhetetlen. Intézményei, egyesületei, iskolái, egyetemi fakultásain működő országos és európai hírű professzoraival tudományos légkört teremtett és mindezt nemzeti erővel. A tudományos élet minden fonala odavezet a lengyel lelkiség és önkultúra forrásához.

Érdemes lenne sorra venni Poznan intézményeit, amelyekben egyre épül és fejlődik, egyre mélyül és erősödik a tudományos élet. Sok figyelemreméltót és sok egészen jellegzetest találhatnánk. Hogy e szerteágazó szálakból éppen a „Pszichológiai Intézet“-re vetettünk pillantást, azt elsősorban nagynevű vezetőjének és megalapítójának kell betudni. Tizennyolc évvel ezelőtt vetette meg alapját ennek az Intézetnek az egyetem pszichológiai fakultásával kapcsolatban Dr. Blachowski professzor, akit főleg kitűnően sejtkezett, a világ minden nyelvén közölt cikkeiről és bibliofil kiállítású folyóiratából, a „Kwartalnik Psychologiczny“-ból (Pszichológiai évnegyedes folyóirat). világszerte ismer a tudományos világ.

Prof. Blachowski a lwówi egyetem hallgatója volt s ott a nagynevű K. Twardowski — a nagy lengyel filozófus — tanítványa. Prof. Blachowski az intézetet, felszerelésében és 40 ezernyi szakkönyvével a világ egyetlen ilyenmű intézetévé fejlesztette. Ilyen pszichológiai és pedagógiai könyvtára egyetlen egyetemnek sincs a világon, amilyenre méltóképpen büszke Poznan. A gyűjtemény külön érdekessége a 6 ezernél több példányból álló különnyomat-gyűjtemény. A pszichológia és pedagógia minden területére vonatkozó szakkönyvek között rengeteg régiségre, különszerevényben őrzött ritkapéldányokra talál az ember. Egy 1773-ban Posonban kiadott Cseh-Latin Nyelvtan, vagy egy 1781-ből a matematika tanításáról szóló szakmunka, tankönyvek első kiadásban, már sehol sem kapható könyvek, ritkaságok a legnagyobb szakszerűséggel rendeződtek el.

A könyvtárt a „Lwówi Pedagógusok Társasága“ ajándékozta ide, amely egy szép napon annyira fejlesztette szakkönyvtárát, hogy már nem volt képes fenntartani, felajánlotta hát a legnagyobb lwówi tanítványnak: Blachowski professzornak, aki 1931-ben átvette a vagóntételben ideszállított értéket, hogy őrzője és ápolója legyen a legnagyobb ilyenirányú könyvtárnak.

Az intézet másik nevezetessége felszereléseinek újszerűségében, azok speciális céljaiban, van. A remekül felszerelt kinematográfiai teremben a régi óraszerkezet helyett mindent motorizált Blachowski professzor, aminek következtében egyszerre többféle szerkezetet tud mozgásban tartani. A fény és hang reakciójának mérésére sajáttalálmányú gépei vannak, stb.

Gazdagon felszerelt a pedagógiai múzeum is, ahol különösen a számológépek megszámlálhatatlan változata értékes.

Mindezt a professzor jóformán semmiből teremtette meg, tudományszaka fejlesztésében lelt örömeivel és nagy szaktudásával. Magáról nem beszél. Örömmel mutogatja végig a Pszichológiai Intézet minden helyiségét, szívesen ma-

gyarazza az egyes eszközök rendeltetését, készséggel emeli le a polcokról a ritka köteteket, jóságos arccal mutatja meg a „Kwartalnik“ IX. évfolyamát, de a maga munkáiról, a maga alkotásairól nem beszél.

Másoktól, asszisztensnőjétől kell megtudnom, hogy Blachowski professzor — akár a többi nagy lengyel alkotó, — izzig-vérig hazafi, amilyen izzig-vérig tudós ember. A 20-as években önként jelentkezett honvédelemre a bolsevisták elleni küzdelemhez. Majd visszatért egyetemi tanszékére, ahonnan aidentista tanait hirdeti, ahonnan nevei a jeles pszichológusokat, ahonnan írja cikkei, szerkeszti kitűnő és világhíres folyóiratát, ahonnan világgyá küldte „A sport pszichológiája“ és „A zene pszichológiája“ és számos más című munkáit. Az 50 év körüli lengyel pszichológus megjárta Amerikát, dékán az egyetemnek (a rektori méltóságot betegeskedése miatt mondta le), vezetője a legjobban felszerelt „Pszichológiai Intézetnek“, nagytudású nevelője az ifjúságnak.

Amikor kikísér, a poznani egyetem kapujában még elmondja, hogy a magyarok közül Nagy Lászlót, a gyermekpszichológust és Ranschburg Pál munkásságát ismeri, a többi nem annyira.

Jó lenne, — gondoltam már azóta is sokszor, — ha a lengyel-magyar kulturális kapcsolatok a kultúra minden területén elmélyülnének. Nevezetesen az esetben, ha a magyar pszichológusok egyszer Poznanban is tanulmányoznák a Blachowski professzor által vezetett világhírű könyvtárával és felszereléseivel az Egyetemen berendezett „Pszichológiai Intézetet“.

sz. Csorba Tibor.

Lapunk jelen száma 104 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekk számlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PÉDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felölős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenhatodik közlemény)

Az érzelmek nevelése. A dac pedagógiája.

Watson, (v. ö. *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*, 3. kiad. 228. kk. ll.), kinek nagy érdemei ismereteseek az érzelmi élet legkorábbi megnyilvánulásainak kísérleti kutatásában, három oly indulatot talált már a csecsemőnél is, amelyeknek alapja velülnkszületett; ezek: a félelem, a harag és a szeretet („love”: e szó egyszerre szeretetet is jelent, meg szerelmet is, mint a német „Liebe”). Előző közleményünk a félelem kérdésével foglalkozott. Jelen fejtegetéseinkben a második nagy indulatformát vesszük szemügyre és megvizsgáljuk: miben áll a harag, mint lélektani jelenség, melyek a típusai és megjelenési alakjai és mi a teendő a harag indulatával szemben a jellemneveléssel kapcsolatban?

a) Lássuk a harag „tisztá” eseteinek tipikus mozzanatait és összetevőit! — Minden érzés és indulatnyilvánulás valamely *tendenciánkhoz*, vagy esetleg több tendenciának működéséhez van kötve; így tehát, mikor érzelmekről és indulatokról beszélünk, továbbá ezek neveléséről, akkor a tendenciák szerepét figyelmen kívül hagyni nem lehet. Kérdés, milyen tendenciánk tevékeny akkor, mikor a harag indulata elragad bennünket? Mac Dougall (*The Energies of Men*. 3. kiad. 1935. 98. l.) előszámlálva az emberi személyiség alap-tendenciáit, a 10. helyen szól a „haraghajlamról” (anger propensity), amelynek működése abban áll, hogy törekszik erőszakosan megsemmisíteni minden akadályt, amely bármelyik tendenciánk, vágyunk szabad érvényesülése elé tornyosul. A harag tehát mintegy „mellékterméke” valamely törekvésünknek, vágyunknak, amely nem tud céljához érni az elébe álló akadály miatt. Ha egy, nekünk fontos és kedves törekvésünk általában „nem sikerül”: ez a

sikertelenség önmagában még nem idéz elő haragot, hanem csupán nemtetszést, lehangoltságot, bánatot; ahhoz, hogy a harag vihara feltámadjon bennünk, *ellenállást, akadályt* kell tapasztalnunk, és a harag épen erre az ellenálló személyre, vagy tárgyra vonatkozik és annak megsemmisítésére. Már a csecsemőnél tapasztalták, hogy pl. mozgásainak egyszerű gátlása harag, vagy düh-kitörést idéz elő (ha megfogjuk a kezét, vagy fejét, úgy, hogy ne mozdulhasson). Itt a mozgási vágynak és törekvésnek akadályozása váltja ki a harag jelenségeit. Általában arra a kérdésre: *melyek a harag előidéző okai?* — így felelhetünk: oly akadályok, amelyekben, vagy amelyek mögött valamely más személyiséget érzünk és főképen ennek a más személyiségnek a *rosszakaratát* (támadását) velünk szemben. A haragvó ember tör-zúz, a tárgyakat is megsemmisíti, és velük szemben mintegy *primitív viselkedésformát* tanusít: az élettelen tárgyakkal is mint „rosszindulatú személyekkel” bánik. Ez a kezdetleges „megsemmisítés” az embernél hely ad ugyan a tárgyak és személyek közötti különbségtévesztésnek, de csak elméleti síkon: a harag állapotában a tárgyakat is „emberi” vonásokkal ruházzuk fel, amire épen a nyelv a legjobb tanu: a tárgy, amelyet készítünk, nem „akar” sikerlőni, földhözvágjuk, összetörjük, stb. (Az indulatok általában mélyen leszállítják viselkedésünk színvonalát.) — Sokszor elegendő valamely rosszindulatúnak és támadónak érzett, vagy feltételezett személyiségnek *egyszerű jelenléte* is és máris ingerültekké válunk, vagy haragra lobbanunk. Legklasszikusabb eset azonban az *egyeses támadás* esete: egy sértés, mely bennünket ér, egy támadás, amely javainktól akar megfosztani, vagy bármely tendenciánk szabad játékát közvetlenül és erőszakosan megakadályozni törekszik: bennünk haragot, vagy ennek magasabb fokát: a dührohamot idézi elő.

b) A harag „tisztá” esetét legjobban azokkal a *fiziológiai jelenségekkel* lehet jellemezni, amelyek a harag-, vagy düh-kitörést kísérik. Anélkül, hogy e helyen állást foglalnánk a híres James—Lange-féle elmélet kérdésében (ez az elmélet a harag indulatát *azonosítja* a testi elváltozásokkal), megállapíthatjuk, hogy ezek a kísérő jelek oly jellegzetesek, hogy mindenki ezekről ismer rá a bennünk, vagy másokban lejátszódó indulatra. Ujabban Cannon foglalta össze ezeket a következőkben (V. ö. W. B. Cannon: Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. New-York. 1915.): a szív gyorsabban ver, a vér a haragvó „arcába szökik”, vagy elsápad az illető, a vörös vérsejtek száma megnövekedik, a tüdő mélyebb lélekzetet vesz, az orrlyukak kitágulnak, a máj cukorkiválasztása megnövekedik, hasonlóképen gyarapodik az adrenalin is, melynek az izomzatra van erőfeszítő és élénkítő hatása. A haragnak ezek a kísérő jelenségei általában azt a célt szolgálják, hogy a szervezetet a harcra és támadásra alkalmassá tegyék. A harag, a maga tiszta és egyszerű mivoltában a „harci ösztönnel” hozható leginkább kapcsolatba.

c) A harag indulata, mint láttuk, elsősorban az „agresszív”, „támadó” tendenciákkal van legszorosabb kapcsolatban. A tendencia és vágy közvetlen célja a haragban: az ellenállásnak, („a rosszindulatú és támadó személynek”) megsemmisítése. Az ilyen tendencia azonban *tárgya* szerint sokféle változatot mutathat fel, aszerint, mily alakot ölt a „megsemmisítés” célzata. Hasonlóképen széles skálája van maguknak az indulatoknak, melyek az egyes megsemmisítő törekvésekhez kapcsolódnak, annál is inkább, mert az

indulatok ritkán mutatkoznak egyedül és kizárólagos („tisztá“) alakjukban, rendszerint más érzésekkel és indulatokkal is kapcsolódnak, elsősorban a kellemes-kellemetlen érzésekkel. Innen van a „harag“ körébe tartozó érzésvilág nagy változatossága. Így beszélhetünk a haragnál „eszmei“ és „ál-, vagy képletes“ megsemmisítésről is a „valódi“ megsemmisítésen kívül; a gúny, az ironia, mások nevetségessé tétele és kinevetése ilyen „nem-valódi“ megsemmisítést céloznak. (A mások fogyaikozásain való nevetést *Mac Dougall külön* tendenciára vezeti vissza.) A haragnak különös esetei még: a dac, duzzogás és makacsság, az (erkölcsi) felháborodás, az ellenszenv és gyűlölet. A haragnak ezen változatai közül e helyen csak néhányat lehet részletesebben elemeznünk. E célból azokat az indulatokat vizsgáljuk itt különösebben, amelyek a *gyermek- és ifjúkorban* jellegzetesen előfordulnak és azért a jellemnevelésben fontossággal bírnak. — A *dac, duzzogás, makacsság és önfejlőség* jelenségei, mint ismeretes, két ízben jutnak a gyermek lelki fejlődése során előtérbe, s ezért két „dackorszakról“ szoktunk a gyermeklélektanban szólni. A dac jelenségeiről s az ezeknek mélyén rejlő lélektani rúgóknak lélektani-nevelői kezeléséről a legkimerítőbb tanulmányt *H. Winklernek* köszönjük (*Der Trotz. Sein Wesen und seine Behandlung. München, 1929. Bő könyvvezetettel. L. még Decroly: L'évolution affective chez l'Enfant. 1927. — P. Bovet: L'instinct combattif. — Adler művei is nagyfontosságúak.*) *Winkler* a dac helyes lélektani meghatározását a következő jellegzetességekben adja (36. l.): „a dac egy éennek negatív visszahatása egy más éennek olyan kísérleteire, melyeknek célja az énnre való hatás.“ Ez a meghatározása megengedi a dac lelkiállapotának közelebbi elemzését. A haraggal és az agresszív törekvéssel rokon a dacban a saját énnünknek a másik én fenyegetésével szembeszálló, önvédelmi, önérvényesítés állásfoglalása. *Winkler* szerint is van a dacban egy „eredetileg jogos elem“, az „önállóság“ mozzanata. Közös továbbá mind a két indulat szerkezetében az észszerű alkalmazkodás hiánya: a dacos gyermek pl. megközelíthetetlen az észszerű nevelői ráhatások számára. Ez az alkalmazkodáshiány azonban épen a dac alapmozzanatából, az önvédelmi ellenszegülésből ered s így gondosan el kell választani más hasonló jelenségektől; erre különösen a nevelés szempontja figyelmeztet bennünket. Ily hasonló és mégsem a dac körébe eső lelki jelenségek: a passzivitás, a közöny, a nehézkesség, a „lassú felfogás“, az engedelmességre való törekvés és jóakarat mellett is lehetséges lelki elégtelenség (insufficiencia), a félelem okozta lelki bénultság és gátlás, stb. Viszont hozzátartoznak a dachoz az aktív és passzív „ellenállásnak“ különböző árnyalatai. Ilyenek: a (többé-kevésbé merev és kitartó) *elzárkózás*, vak „nem akarás“, mellyel a támadó másik személy ellen úgy védekezünk, hogy távolságot teremtünk közte és magunk között, és nem engedjük bensőnkbe hatolni a tőle eredő hatásokat és követelményeket, de bensőnkben szilárdan kitartunk a saját akaratunk és álláspontunk mellett; ez az állásfoglalás szinte indulattól mentesnek látszik, valójában azonban az önvédő és támadó tendencia ingereltetéséről van itt is szó és az indulat lappangó állapotban „rejtve“ marad. Az elzárkózásnak ez a módja gyakran megtévesztheti a külső szemlélőt és arra a hitre vezetheti, mintha a dacoló egyén belenyugodott volna a másik fél akaratába, pedig a valóságban csak annál merevebben ragaszkodik saját

elszánt akaratahoz. Innen azonban egyenes út vezet az álviselkedésekhez, a megtévesztő képmutatásokhoz is, minő az ál-szeretet és az ál-engedelmesség. — Ha az indulatok, — a haragnak e sajátos változatai — a dacoló személyiségben határozottabb kifejezésre is jutnak, akkor látjuk megjelenni a *tagadólagos értéktételt*: a szembenálló személyiséget, vagy annak követelményeit értéktelennek, rossznak, károsnak, stb. ítéljük, ellenük állást foglalunk, több-kevesebb rosszaló, bosszankodó, nem-tetszést kifejező, vagy egyenesen haragvó, gyűlölő, bosszúálló indulatokkal. Ezek az értéktételek és indulatok, *Winkler* találó elnevezése szerint mintegy „szűrőkészülék” alkotnak, mely csak a dacnak megfelelő benyomásokat és értelmezéseket bocsátja önünk elé és így a környező valóság képét teljesen eltorzítja: mindennek a haragvó személyiségnek alapindulata szerint van csak számára jelentősége, ami teljesen hamis lelki optikát s végül lelki válságot eredményez, sőt a legsajátságosabb perverziókra vezethet, aminők pl., hogy valaminek az akarása hirtelen nem-akarássá változik át, a mozgás és cselekvés megáll, a maradás meneküléssé, a szeretet gyűlöletté válik és a „szeszélyesség” benyomását adja a külső szemlélőnek (v. ö. *Ch. Büchler*: *Kindheit und Jugend*), stb. Jellemezheti a dacoló személyiséget az *ellenmondás szelleme is*, mely amaz értéktételeknek folytonos tagadásban álló megnyilatkozása. (A dacadialektika.) A dac lelkiállapotában az ember kész minden következményt vállalni, ha nem is megfontoltan, de ez az állásfoglalás mindenestre benne rejlik a dac lelki dinamikájában. A dacnak és haragnak közös jellegzetessége végül az is, hogy a szembenálló személyben (pl. a nevelőben) hasonló lelkiállapotot idéz elő, mintegy hasonló „áramot indukál” benne. Épen ezért nagyon fontos, hogy a nevelő a dacos gyermekkel, növendékkel szemben megtudja-e őrizni nyugalmát és felsőbbiségét. — A fent elősorolt tulajdonságok és jellegzetességek mind megtalálhatók a *valódi dacolás* lelki jelenségében. Óvatosan el kell azonban ettől választanunk a dac *legelső* jelentkezését, ahol szintén megtaláljuk ugyan a fentebbi jellegzetességek egy részét, de amelyet mégis más szempontból kell elbírálnunk. Ez a szempont arra figyelmeztet bennünket, hogy az első igazi dacos viselkedésnek igazi oka és eredete abban van, hogy a gyermek valódi *akarata* ekkor érik meg és ekkor jelentkezik első ízben. Márpedig minden lelki tevékenység, amely *első ízben* jelentkezik és lép be lelki életünk dinamikus mezejébe, *korlátlanul, túlozva* tevékenykedik és korlátozásokat nem ismerve, fejt ki összes energiáit. Minden, ami „első” az emberi életben, nélküli a tapasztalásnak, a kísérletezésnek, az összeköztetéseknek és korlátozásoknak mérséklő hatását. Ez a sajátosság a dac első megnyilvánulásában is megvan és ezt nevezi *Winkler* (36. l.) a dacban rejlő „igazi elemnek”. Ennek az elemnek a figyelembevétele azért oly fontos, mert nélküle nevelői eljárásunkban lényeges balfogásokat követhetünk el. Viszont nem menthetjük fel magunkat a nevelés és helyreigazítás bölcsesége alól ebben az esetben sem, mert az első akarásmegnyilvánulást a zűrzavaros és kiegyensúlyozatlan lelkiállapotok oly csoportja kíséri, amelyek a természetes fejlődéssel velejárnak ugyan, de rendkívül fontos következményeket vonnak maguk után. Ezek: az első nemi (tudatalatti) érdeklődés és kíváncsiság, nagy gyengédség-szükséglet, mozgásos nyugtalanság, az eddigi szoktatás eredményének (a gyermeki engedelmességnek és önuralomnak) felbom-

lása, az eddigi biztonságérzés elvesztése, szeszélyesség és izgalom, melyeknek súlya alatt a gyermek maga is szenved. —

A *dacos viselkedés kezdetei* egészen a csecsemőkorbá nyúlnak vissza és kezdetben felismérhetetlenül egybefolynak a haragos kitörés jeleivel. A 4-ik hét végén a gyermek sírásában a gyakorlott környezet (anya és ápolónők) már könnyen észreveszik a haragos, vagy dacos melléklöngét. A megfigyelők szerint a 2. hónapos kortól kezdve „dacos“ indulátkitörésekre vezet a gyermeknél az a körülmény, ha „nem teljesítik kívánságait“. *Scupin* híres leírása megemlíti a dühkitörések sajátos dacos jellegzetességeit is; ezek: a sírás sajátos, száraz, reszelő hangjai, a lélekzet akadozása, az arc vöröskék lesz, a száj szélei lehúzódnak, a gyermek „fulladozik“ a görcsös erőfeszítéstől; 11 hónapos korában a gyermek már ütő-verő-karmoló-harapó kis lényvé válik, nem teljesíti a szokott „dresszúra-mozdulatokat“, (evés, excrementatio) s később egy sereg „gyermekhibával“, vagy „kitérően“ (elfordulással) válaszol (újjszopás); mindezek a dac első jelentkezésének jelei. Ezeknek a szimptomáknak s az alapjuk gyanánt feltehető diszpozícióknak az a veszélyük van, hogy átmennek a gyermek fejlettebb korába is; éppen ezért szólnunk kell róluk, jöllehet a valódi dac korszaka csak később, a 3 éves korban áll be. Ezt azonban már 1 éves korban megelőzi a gyermeknek első kis „személyiségge“ válása és bizonyos határozott „akarata“, dacos arc- és tagjátékkal kapcsolatosan, ha a gyermek valamit határozottan megkíván és a megtagadással, tiltással szemben is kitart (*M. Buchner: Die Entwicklung der Gemütsbewegungen im 1. Lebensjahr. Zetitschr. für Kinderforschung, 14. évf. 166. kk. 11.*). Különös hatása van a gyermek egész kialakuló egyéniségére, de dacos magatartására is, a belső fejlődés feszítő tényezői mellett, az őt környező miliőnek és bánásmódnak is. Túlzott gondozás és kísérletezés, különösen az egyke-gyermekkel, az iker-testvér jelenléte (verseny és a kezdetleges önérték kielégítésének vágya) dacosságokra, a daccal kicsikarható eredmények várására vezethetnek, de erre vezetnek a különböző „provokációk“ is, minők a durva, szeretetlen bánásmód, a nevelők (homályosan, de biztosan megérzett) egyenetlenkedései, stb. is. Különösen éles kifejezésre jut a dac a csecsemőnél az elválasztás és az első fogzás idején. A csecsemő daca tehát, mint *Bernfeld* igen jól megállapítja, *energikus elhárítás és tiltakozás*, melynek alapjául az önfentartó és a tárgyakat hatalmába kerítő tendencia szolgál (*Psychologie des Säuglingsalters, I. Winkler, i. m. 143. l.*); — mint látjuk, ez az elmélet csak részben egyezik *Mac Dougall*-éval, aki a romboló és támadó ösztönrel hozza szoros kapcsolatba a haragot és ennek válfajait, melyek közé a dac is tartozik. Ezen eltérés azonban nincs hatással arra a célra, mely e tanulmány során előttünk lebeg, t. i. a dac felismerésének (diagnózisának) és kezelésének (pedagógiájának és terápiájának) módszerére. Előidéző ok gyanánt szolgál végül a kis gyermek kialakuló szokásai ellen való, azokat keresztező, megtörő, következtetlen bánásmód. A kis gyermek legfontosabb lelki munkája, melyben egész egyénisége felszívódik, a környezethez és saját impulzusaihoz való folytonos és kimerítő alkalmazkodás. Ennek következményei és eredményei az első elsajátított „napirend“ az étkezés, alvás, stb. megállapított rendjéhez való alkalmazkodások, az első szokások. Ha a környezete ezekkel ellentétben cselekszik és következtetlen, a gyermek dacos kitörésekkel válaszol.

A dac *tulajdonképeni* klasszikus megjelenése a gyermek 3-ik életévére esik s a 4-ik év után tűnik el akút formájában, hogy mint alaplehetőség és diszpozíció tovább is fennmaradjon. E korban az egész lelki életnek s épen ezért a haragnak és dacnak is fejlettebb megjelenési formáival találkozunk. A három éves gyermek dac-reakcióinak *belső*, fejlődési és érési okokból való megjelenésének szép leírását adja E. Köhler (Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. 1926. 127. kk. II.): A gyermek érzelmi és akarati életében hirtelen oly változások állanak be, hogy alig ismerünk rá az előbbi kis személyiségre. Hirtelen érezhetően felszökik a ragaszkodás és szeretet valaki, vagy valami iránt, — pl. az anya lép előtérbe és szinte „féltékeny“, szeszélyes, ingerült ragaszkodás tárgyává válik; az *akaras* is *felébred* és hirtelen a környezet és a tárgyak korlátjaival találja szembe magát, melyeket át szeretne törni. A szeretet és az akarat gátlója néha ugyanaz a személy, ami belső drámái összeütközésekre vezet, melyek súlya alatt a gyermek maga is láthatóan szenved. „A gyermek szeszélyesnek és gonosznak mutatkozik be (ebben a válságban), pedig csak homályos és ismeretlen ösztönző erők játéka, melyek még keresik a lélekben az egybehangzást. Csoda-e, ha a valós világ túlsúlya alatt minden más összeomlik? ... A gyermek magatartemette képzetvilága (e korban) elsüllyed, — a gyermek döntő lépést tett az életbe ... a magasabb én megszületett.“ Ime, a *valódi akaras* első jelentkezése, túlzásai, összeütközése a kérlelhetetlen valósággal s a válság nyomán egy új személyiség kialakulása; a külső jeleket azonban (talán nem is egészen sikerült szóval) a „*dackorszak*“ nevével foglaljuk egybe. Fordítsuk figyelmünket most ezekre a külső jellegzetességekre! A 3 éves gyermek dacformái és eszközei a következők: A nyelvi kifejezések terén (melyek a csecsemőnél természetesen hiányzanak) az „én akarom“ szóbeli változatai, sajátos ragaszkodás egyes nyelvi hibákhoz (dadogás) és a hazugság. Ezek közül külön ki kell emelni a dadogást s más efféle hibákat, mert a gyermekkor *bármely* hibához való oktalan ragaszkodás általában egyik legelterjedtebb dacolási forma, még a felnőtt korra is kiterjedhet. A tipikus gyermekhibákban való makacs kitartás esetei: dacból való újszopás, körömrágás, arcfintorítások, sőt az enuresis is. Új dacforma a 3 éves gyermeknél, hogy kivonja magát a felnőttek hatásköréből (Aus-dem-Felde-Gehen), vagyis a hallgatólágos és passzív ellenállás. El vannak terjedve továbbá a dac harci eszközei gyanánt alkalmazott nehézségek az evésben, (éhség-sztrájk); excrementációban stb.; a gyermek különféle szeszélyes feltételeket szab, mihelyt látja, hogy a szülőknek mily gondot okoz az a kérdés, vajjon rendesen eszik-e, stb.? Szintén újabb, az előző fejlődési sorban csupán halványan jelentkező viselkedési forma az, hogy a gyermek *jelképes* cselekvésekbe öltözteti dacolását: nem támad nyíltan haragjának valódi céltáblája és oka ellen, hanem egy más személyt, vagy tárgyat azonosít vele és azon tölti ki haragját (ez néha azonos magával a gyermekkel), továbbá a *tettelt* dac is felmerül e korban (a környezet sakkbantartására). — A dac *előidéz*ő okai e korban szintén kétfélék; *belső* és *külső*ek. *Külső* okok gyanánt elsorolhatjuk a következőket: néha a környezetváltoztatás, átköltözés, a családi helyzet, személyek változásai, a nevelők egyenetlenségei és következetlenségei (önmagukkal, vagy egymással szemben), a környezetben levő többi

gyermek példája (utánzás), velük szemben érzett féltékenység, vagy presztízs-okok, idegesség (mely e korban éppen nem ritka, akár a túlzott nevelői szigor, akár ennek ellenkezője, vagy a nevelők idegessége következtében). A benső okok között, már említettük a legfőbbet, a dac alapokát: ez az igazi akarás lelki tevékenységének első, de groteszk, szabályozatlan és öntudatlan, spontán, egyúttal túlsapongó megjelenése. Ezzel kapcsolatban mutatkoznak már az akarás további jellegzetességei is, minő pl. a pszichés indítékok hatása és harca a gyermeki lélekben. Kezdetben egyetlen indíték az uralkodó; de hamarosan fellépnek ellenindítékok és indítékcsoportok is; különösen éles az ellentét a gyermeknek azon két legfőbb impulzusa, ösztönzése között, melyek egész életét igazgatják: a dac és az engedelmisség között. Kiemelkedik a gyermek ösztönzései közül az „autonómia-indíték” ebben a korban: ha a gyermeknek megparancsoljuk azt, amit parancs nélkül kedvvel és szívesen tett volna, akkor éppen az ellenkezőjét teszi: dacolni kezd (Ez az ú. n. ellentét-szuggesztió.). A dac igazi célja lehet e korban akár a túlzott önérvényesítés, akár az önvédelem, akár a „hősi” dac, mely a hönvagyott tárgytól való megtartóztatásban jelentkezik, akár a „heresztrateszi” dac, amely kedvelt tárgyak elpusztításában, vagy az (elvileg meghaladott és legyőzött) gyermekhibák további erőszakos fenntartásában tombolja ki magát, de jelentkezhetik a dacolás az utánzásban is; mégpedig a valódi utánzáshoz (ha a környezetben találkozik a daccal a gyermek), vagy az ellentét-szuggesztio hatása alatt.

A 3–6 éves korban a gyermek lelki élete s vele kapcsolatban a dac kifejezési eszközei és indítékai még tovább differenciálódnak, sokasodnak és gazdagodnak. A szóbeli dac feleléséssé és „dac-dialektikává” fejlődik, sokasodnak a kitérő válaszok (Aus-dem-Felde-Gehen), pl. feltűnik a szándékos „ignorálása” az ellenfélnek, a dac külső kifejezései felett úrrá lesz a gyermek és elnyomja őket, általában ritkábbá válnak e korban a heves indulatkitörések; az általános lelki életformák és kifejezési eszközök azonban, melyek a dacolás jelenségével együttjárnak, lényegükben nem változnak a 3 éves korral szemben.

A 6 éves korban, mikor a gyermek iskolába kezd járni, a dac formái ismét részint tovább „finomodnak”, differenciálódnak, részint pedig megváltoznak és újabb kifejező módokkal gazdagodnak, egyesek pedig a fejlődés folyamában alámerülnek. Hat éves korban jellemzők a gyermek lelki szerkezetére a következő megállapítások: a normális gyermek alapvető szokásainak kialakulása ekkor már befejeződött. A gyermek bizonyos önuralomra tett szert, sok gátlás uralkodik viselkedésén, mely az „engedelmisség” jegyében áll. Önuralomra azonban már bizonyos értelmes számítással párosul, éppen ezért nem lehet oly világosan keresztüllátni rajta, mint a kis gyermek, mert megtanult már színlelni és titkot tartani is, valamint belső izgalmainak külső jeleit elnyomni. „Kis filozófussá vált, aki a »mintha« eszközével dolgozik.” (Winkler, i. m. 174. l.): úgy viselkedik, mintha engedelmes, jó gyermek volna, és kiszámítja tetteinek következményeit. A benső élet rejtettségének erejében a gyermek a dacnak is megfelelő formákat tud adni. Ezek: a titkos gyűlölet (ressentiment), az árulkodás, más gyermekeket magával ránt a dacolás hangulatába, a felelés és okoskodás daca, de különösen

a felnőttek hatása alól való kibújás (Aus-dem-Felde-Gehen). Ennek az utóbbinak ismét különleges esetei vannak, amelyeket maga a gyermeknek *iskolai élete* tesz lehetővé és idéz elő. Ezek: az iskolai hanyagságnak és tetlenségnek, az iskolai munka kerülésének, vagy megakasztásának (lármá, szándékos rendetlenkedés, stb.) dacformái és a csoportos (osztály-) dacolás. Sajátságos jelenség, hogy az iskolás gyermek a dacnak néha más eszközeivel él otthon, mint az iskolában, sőt az is előfordul, hogy aki az egyik helyen dacos viselkedést tanusít, a másikon engedelmes, ami legalább részben a lelki kompenzációval (kárpótlással) magyarázható. Az iskolás gyermek dacos megnyilvánulásainak inkább *külső* okai vannak, mint belsők és a fejlődésen alapulók. Ily okok: maga az osztály- (csoport-) szellem, mely legtöbbször szolidáris a tanítók, vagy egyes tanító ellen; új tanító megjelenése; az oktatásban jelentkező és nehéz tárgyi feladatok, amelyeknek legyőzésére szükséges, hogy a gyermek kiemelkedjék a játékos magatartásából és tárgyi beállítódásra tegyen szert; ez könnyen felkelti a gyermek ellenszenvét és ellenállását. Az iskolai munka sok lehetőséget ad a sikerre, de még többet a sikertelenségre és kisebb-nagyobb vereségekre a szellemi harcban; a gyermek védelmet, támogatást és kárpótlást keres s ezt legkönnyebben a dacban találja meg, melynek egyik formája már most az, hogy csinytevésekkel, lázadó, tiszteletlen, szemtelen, vagy sztrájkoló daccal válaszol az iskola követelményeire. Az iskola egész rendje különben is *kényszer*-jellegű intézmény, kivéve azokra a gyermekekre nézve, akik az óvóiskolában már megszokták a rendet. Mindezekhez járulhat még az iskola és a szülői ház közötti ellentétes nevelői szellem, és a gyermek még nehezebbé és bonyolultabbá vált helyzete a testvérek között, kik szintén iskolába járnak és esetleg jobb, esetleg rosszabb eredménnyel tanulnak. A tanulóknak *belső motivációja*, kifelé mutatott, vagy önmaga előtt feltüntetett indítékadása már erősen okoskodó, az ok és cél köntösébe bújtatott okoskodás, amely, persze, igen gyakran csak álokoskodás, mely csak arra jó, hogy elfedje a *valódi* lelki okot. (Példa: „Azért dacolok, mert a tanító igazságtalan volt irántam.” — Igazi ok: „Dacolok, mert mindenáron érvényesíteni akarom magamat és vágyaimat.”). A valódi (de tudattalan) lelki indítékek között első helyen áll az én biztosításának vágya és szükséglete, mert az iskola a maga követelményeivel s a sok idegen személyiséggel mintegy veszélyeztetni látszik a gyermek életét s biztonságát. A „herosztrateszi” dac számára is kedvező talaj az iskolai élet („ha nem sikerül érvénysülni a jó teljesítmény segítségével, sikerülni fog olyasmivel, ami a tanítót bántja s az iskola rendjét zavarja”). Az én biztosításának indítéka mellett háttérbe szorul az egyszerű önérvényesítés, vagy önhangsúlyozás motívuma. Viszont a példaadás és a belőle kiinduló szuggesztió sokszor oly dacos viselkedésre taníthatja meg az iskolás gyermeket, melyeket azelőtt nem ismert (idősebb tanulók példái). Az ellentét-szuggesztió is gyakori: a tilalom ellenkezője a legvonzóbb a gyermekre. A tanítóból ezeken kívül még egy más szuggesztió is árad: némely tanító maga is dacos viselkedésformát mutat és tudjuk, hogy semmi sem oly ragadós, mint a dacos attitűd, mely valóságos járvánnyá lehet, különösen, ha a tanítótól indul ki (tekintélyi és példa-hatás). Végül kifejlődhet az iskolában a tettetett dac is, melynek fő célja a tanító szeretetének meghódítása, vagy az elvesztettnek hitt jóindulat visszaszerzése szokott lenni.

Az ifjúkor, a dacnak második klasszikus korszaka, minden jellegzetes-ségével előkészíti és támogatja a dac viselkedésformáját, melyet azonban sem a serdülő maga, sem a felnőttek nem szoktak megérteni, hanem félre-értve a helyzetet, sikertelenül küzdenek ellene. Hogy e jelenséget megérthes-sük, abból kell kiindulnunk, amini a természetes fejlődésnek a lélektani célja a serdülés korában: ez az önállósodás és az akarás újjászületése; azután fi-gyelembe kell vennünk, mily eszközöket választ a fejlődő ifjú lény szerve-zete az önállóság biológiai és lelki céljának elérésére. A dac, mint általános magatartás, voltaképen védőpáncél gyanánt szolgál, hogy az ifjú bensejé-ben végbemenő kényes, finom és izgalmas önállósodási folyamatot kívülről megvédje. A dacolás ennek következtében egyszerre nagy jelentőséget kap a fejlődő gyermek életében és saját reneszánszát éli, hullámai magasra csap-nak. A fő dac-típus e korban az én-érvényesítésből eredő, amely az önálló-sodás első lépéséből, az én-nek önmagára találásából, az öneszmélésből jön létre. Az ennek minden áron való érvényesítése a vezető gondolat; az én vé-delme és biztosítása csak másodrangú kérdés. Az értelem fejlődésével külö-nös nyomatékot nyer azután az okoskodó dac, amely különféle tagadásokban (negatívizmusban), romboló kritikában, álokoskodásokban, végletes logiciz-musban és vitás hajlamban fejeződik ki minden iránt, ami hagyományos és tekintélyen nyugszik (A leányok „negatív kora“). Ezek a hajlamok sokszor a gyűlölet (ressentiment), vagy a hősiség (heroikus dac) határáig is elmen-nek. Egy másik, ugyancsak gyakori formája a dacnak, az ifjúkorban a kör-nyezet követelményei elől való kitérés; az önvédelemnek ez a módja megint arra szolgál, hogy az önállósodó én-t megvédelmezze a külső követelmények és hatások ellenében. Jellegzetes továbbá a tömeges (csoportos) dacolás is, aminek oka az ifjúság szoros összetartásában van, mely az ellentét-szug-gesztióból fakadó, a tettetett dac. — A dacos viselkedésnek egy másik ifjú-kori oldalát, t. i. a nagy hevesességét, konokságra hajló voltát és azt a kínos ellentétet, melyben a dacos ifjúkor saját, még meglévő engedelmisségi, alkal-mazkodó hajlandóságaival áll, abból kell értelmeznünk, hogy az indulat-élet és érzelmi világ e korban újra erősen az ébredező (nemi) ösztönök ural-ma alá kerül. Az ösztönök és tendenciák előtörése nagy indulathullámzást és érzelmi válságot idéz elő és az egész lelki élet elveszíti a gyermekkorban oly csodálatos nyugalomra felelt egyensúlyát, labilissá válik. A védekező ösztön ezért jelenik meg oly nyers és heves indulatokkal párosulva, melyek az ifjúkor dacos viselkedését jellemzően megkülönböztetik a gyermekkor hasonló jelenségeitől. Az ifjúkort a nevelő számára „nehéz“, „kedvezőtlen“ korszakká (âge de disgrace) épen ez a dacos viselkedés teszi, de nehezzé és küzdelmessé teszi a serdülő számára is, aki szintén nem érti meg önmagát s akiben valóban „két lélek“ küzd egymás ellen és aki csak hosszas küz-delmek után emelkedik fel egy tisztultabb lelki összhangnak, (az âge de grace-nak) magaslatára. — E leírások után már most az lesz a feladatunk, hogy a dac jelenségeinek pedagógiai kezelését és gyógyítását vizsgáljuk meg, kü-lönös tekintettel a dacnak, mint jellemvonásnak fontosságára.

1. Első törekvéseinknek arra kell irányulnia, hogy meg-állapítsuk a dac lelki jelenségének nagy fontosságát a gyermek általános fejlődésében, de különösen a jellem és érzület kiala-

kulásának szempontjából. A dacos viselkedés veszélye abban van, hogy a benne kifejezésre jutó védekező, vagy önérvényesítő tendencia *uralkodóvá válik*, túlságosan nagy helyet foglal el a személyiség egész szervezetében és *állandóan előtérbe nyomuló indítékká* válik akkor is, mikor valóságosan nincs reá szükség a személyiség életében. A jellem magva, mint láttuk, a cselekvések állandó indítékaiban és az érzületben van; amilyen cselekvési rúgók mozgatják személyiségünket, olyan a jellemünk, — mondhatjuk nagy általánosságban. Hát most, ha a dacos viselkedés és ennek indítékai bennünk állandó uralomra jutnak és valóságos „jellemvonássá” válnak, akkor a személyiség aligha fejlődhet összhangzatossá és magasrendűvé. Az ilyen megszilárdult dacosságot már a gyermekben is mint típikus „gyermekkori hibát” szoktuk tekinteni, az ifjúkor elmúlásával pedig „jellemhibának”.

2. Hogy a dacos magatartás a személyi magasabbrendűség kárára valóban mintegy megmerevedhetik a személyiség szerkezetében és így a lelki és erkölcsi fejlődést, mint „jellemhiba”, megakaszthatja, arra maga a gyermekkor és az ifjúkor lélektana szolgál példákkal. Épen a dacos lelkiállapotok tanulmányozásából állapította meg a gyermeklélektan, hogy egyes dacos komplexek és dacos viselkedésformák mintegy *túlélhetik* a saját korukat és átmehetnek a későbbi fejlődési szakaszba is a gyermekkor folyamán, ami más szavakkal annyit jelent, hogy a gyermek lelkében egyes dackészségek és dacreakciók (viselkedés-válaszok) mintegy kész alakban viszsza-maradtak a régebbi fejlődési fokokról és csak alkalomra várnak, hogy újra életbelépjenek és érvényesüljenek. Rámutatunk, hogy több gyermekkori „hiba” épen annak köszöni makacs fennmaradását, hogy kitűnő eszköz gyanánt kínálkozik a dacos önvédelemre (újjszopás, hazugság, onánia). Ha a dacnak lelki alapját lerontjuk a gyermeki (ifjúi) lélekben, sok ily hiba egyúttal múlik el a dacolással magával.

3. A dac pedagógiája és terápiája tehát nemcsak a személyiség magasabb kifejlődésének, hanem magának a jellemnek (indítékainknak) is a legnagyobb szolgálatokat teheti. A nevelési cél itt is az *önuralomnak* és a *magasabbrendű alkalmazkodásnak* a biztosításában áll. — Felmerül a kérdés: vajjon a dacban is nem valódi önuralommal és önkontrollal állunk-e szemben? A kérdésre választ keresve, nem tévesztethetjük szem előtt, hogy a dac, akár mint az akaratnak első jelentkezése, akár mint erőszakos önérvényesítő tevékenység, valóban nagy mértékben *egységesíti*, koncentrálja a személyiség egészét: egy célra, egy irányba fogja össze a szétágazó lelki erőket és egyetlen magatartásba vonja össze őket a vélt, vagy valódi ellenféllel szemben. Ez az egységesítés és koncentráció valóban egy nemét alkotja annak, amit „önuralomnak” nevezünk. Mégis

meg, kell állapítanunk azt is, hogy mégsem az az önuralom, amelyet a *jellemnevelés és a magasrendű személyiség kifejlesztése* megkíván. Igazi önuralomról akkor beszélünk, ha a személyiség magát a dacos állapotokat és késztetéseket is legyőzi, — ha ezeket is fel tudja áldozni a helyes belátásnak és a helyes alkalmazkodásnak. A dac, ha kissé közelebről vizsgáljuk, tartalmaz ugyan egy értékes elemet, — ez az akarás szilárdsága és következetessége, — de egész mivoltában mégis épen ellentéte a helyes alkalmazkodásnak. Az az önuralom lebeg tehát cél gyanánt a nevelés és önévelés előtt, melyben *kilépünk saját önközpontúságunkból* önző önérvényesítésünkől (ez a dacolás) és önmegtagadó alkalmazkodással karoljuk fel a felettünk álló igazságot, parancsot, a szükségesnek és jónak megismert valóságot, az eszményeket.

Csak „a több és nagyobbhatalmú lélek képes az egyént saját magának, vagyis a maga közvetlenül primitív szubjektivitású kiesinyességének fölébe emelni és ekként az egyént a magasrendű emberi fejlődés útján az eszmények irányában elindítani” (Boda: A személyi magasrendűség kibontakozása. *Szellem és Élet* II. 2. 1937. 50. 1.).

Ez az önmagunk fölé emelkedés egyúttal a mindig (többé-kevésbé) *vak* dac fölé emelkedést is megköveteli; az ilyen önuralom a *valódi* önuralom. Ez a valódi önuralom ismét önelgyőzést és a helyes elvekhez, igazságokhoz, valóságokhoz, stb. való *simulást és alkalmazkodást* jelent. Innen van, hogy a dacos gyermek és ifjú lelki problématikája is a *dac és engedelmesség* két sarkalatos pontja között mozog s a megoldás csak akkor következik be, amikor az alkalmazkodás győz az önközpontú és vak dacolás felett.

4. Ennek a célnak elérésére a nevelésnek már korán fel kell vennie a küzdelmet. A nevelés célja nem lehet egyszerűen a dacról való „leszoktatás”, vagy a gyermeknek — esetleg szigorú büntetésekkel való — „megtörése”. A kellő magaslaton álló nevelő először a dacolás valóságos lelki dinamikájának, mintegy „a dac természetrajzának” tárgyilagos megismeréséből indul ki és észreveszi, hogy a gyermek dacolása voltaképpen nem egyéb, mint rosszul alkalmazott és félreértésen alapuló támadó- és védekezőeszköz, melyhez az ő természete csak azért nyúl, mert nem ismeri fel önömagának valódi helyzetét a világban és nem tud még észszerűen és célszerűen alkalmazkodni. Nem tudja még, hogy sokszor épen a helyes „alkalmazkodással” arathatjuk a legnagyobb diadalt, nem pedig egyenes támadással. A dacolás fel-feltűnő jelenségeiben tehát a nevelő a gyermek fejletlenségével együttjáró és szinte szükségszerűen jelentkező viselkedésformát lát, nem mindig *erkölcsi hibát*, hanem természetzerű fogyatékossgát, — melynek előidézéséért legtöbbször sokkal inkább felelős a környezet, mint maga a gyermek. A helyes nevelői beállítódáshoz tartozik a *lelki diagnózisnak* az a

követelménye is, hogy a nevelő meg tudja különböztetni a dac eseteit azoktól, melyek nem azok, — és felismerje a dacolás igazi indítékait is. Az ilyen helyes felismerést és nevelői beállítódást nyomon követi a gyermek korához és körülményeihez szabott tipikus nevelőeszközök és eljárások megválogatása.

5. Egyetlen, általánosan használható és minden esetben célterő nevelői eszközünk nincs és nem is lehet a növendék dacolásával szemben. De vannak megelőző (profilaktikus) és gyógyító (therápiás) eljárásaink nagy számmal, melyeknek alkalmazása a gyermek kora és az alkalmak szerint más és más lesz a hivatott nevelő kezében. A *csecsemőkor* dacjelenségeinek helyes kezelése — és ez kihat a gyermek egész életére és későbbi jellemére is! — főképen a *környezet* kellő alakításában áll. Ennek a környezetnek nem szabad a gyermek számára dacingereket szolgáltatnia. A még beszélni sem tudó gyermek, mint általánosan ismeretes, rendkívül fogékony a környezetnek, az őt körülvevő személyeknek s különösen az anyának érzelmi megnyilatkozásaival szemben (érzelmi rezonancia). Ha az anya nyugodt, következetes, érzelmileg kiegyensúlyozott, szeretettel, de nem kényeztetéssel bánik gyermekével, akkor a gyermekre is áthullámszik ez a lelkiség; viszont, ha az anya ideges, következetlen, kapkodó, indulatos, ingerlékeny és gonosz hajlamainak útját enged a gyermek felé, akkor ez az utóbbi védekező reakcióval — daccal — válaszol. Ugyanez lesz a válasza a szülőkés környezetnek egyenetlenségeire is a gyermekkel szemben. Emellett nagyon fontos a gyermek életének *ritmusos szabályozása* is. A gyermek kis „szokás-állatka“ („Gewohnheitstier“), akivel szemben minden eltérés a megszokott táplálkozási, alvási, stb. rendtől nyílt kihívásnak számít, mely a gyermek haragját és dacolását vonja maga után. A ritmusos életszabályozás más néven: szoktatás. Amint lehet a szoktatás ellen véteni „provokációkkal“, úgy lehet véteni ellene elkényeztetéssel is, vagyis azzal, ha a kis gyermek zsarnoki hajlamainak és szeszélyeinek engedve, eltérünk a megszokott, vagy kitűzött rendtől (pl. ha a gyermek „nem akar“ egyedül elaludni, stb.). Az elkényeztetés egyik fő veszedelme abban van, hogy *később* már nem tudjuk a gyermek becézés iránti igényét kielégíteni — és ez daccossá fogja őt tenni. A keletkező dac elhárításának egyik leg-*hatásosabb* eszköze továbbá a *gyermek figyelmének eltérítése* (erről már egyszer megemlékeztünk e közlemények során; l. A *Cselekvés Iskolája* 1934/35. III. évf. 5—6. sz. 211. l.). Ez az eljárás már a csecsemőkorban is hatásosan alkalmazható (a gyermeket valamilyen játékra vesszük rá, vagy elalvásra bírjuk, az elválasztás traumáját [lelki sebét] azzal előzzük meg, hogy már előzőleg más táplálékot is adunk, stb.). Legkevesbbé alkalmas a dac legyőzésére a *testi büntetés* a csecsemőkorban. Az ilyen büntetésnek közvetlen következménye a gyermekben a dühkitörés,

mely védekező és támadó ösztöneinek indulati kísérője és kifejezője; ha addig nem volt dacos a gyermek, akkor a testi büntetés egészen bizonyosan provokálni fogja a dacos viselkedést. — A dacolással szemben felvett ezen egész nevelői harcnak rendkívül nagy a jelentősége már a legkisebb gyermekkor-tól kezdve. A dacos viselkedés lelki rúgóival szemben mutatott következetes nevelői eljárás a *gyermek első akarat- és jellemiskolája*. A dac-therápiája már a csecsemőkorban rávezeti a gyermeket, hogyan kell legyőznie első ösztönzéseit és ösztöneinek szabályozatlan tevékenységét. A „gyermekszoba” jelentősége és fontossága a dac lélektanával kapcsolatban is újra megvilágosodik.

6. Az 1—3. éves korig terjedő időszak a dacreakciókkal szemben a nevelő új állásfoglalásait követeli, tekintve, hogy a gyermek fejlődése a viselkedések sok új és bonyolultabb mozzanatát hozza magával. Ha a csecsemőkorban a dac megelőzése és elhárítása sikerült, akkor az 1—3. éves kor időközében aránylag könnyű a nevelő helyzete: a helyesen szoktatott gyermekben nem a dacnak, hanem az *engedelmességnek* diszpozíciói és hajlamai fejlődtek ki. Minél kevesebb dac-eset fordult elő a gyermek életében e korszak előtt, annál kevésbbé veszi fel a dacot „élettervébe” (*Adler* kifejezése), vagyis hajlamai közé. E korban különös hangsúlyt nyer a gyermek életében a *környezet példaadása*, mert a gyermek rendkívül *fogékony* és mindent *utánoz* fejlődésének ebben a szakaszában; a dacolást is könnyen elsajátíthatja utánzásból. Megnövekedik ugyancsak ebben a korban a *szoktatás* jelentősége; egész életére szóló alapszokásait e korban sajátítja el a gyermek. Az *engedelmességre* szokásokat a nevelőnek meg kell erősítenie, — amivel ismét a helyes önuralmat és a dac elkerülését mozdítja elő. Hasonlóképpen biztosítani kell a gyermeknek a *játék és mozgás* bőséges lehetőségeit is; így ellene dolgozunk a dac keletkezésének, mely a mozgás- és játéklehetőségek hiányából, vagy megtagadásából is eredhet. A *büntetésnek*, még a testi fenytetésnek is, ez a kor a klasszikus ideje a gyermek fejlődésében. Nem tekintve a brutális és durva fenytetéseket, — ezeket a gyermek nem büntetésnek tartja, hanem erőszakos brutalitásoknak, — a büntetéseknek e korszakban kétségtelenül jó hatásuk van a gyermek viselkedésének szabályozására, bizonyos gátlások beiktatására és megerősítésére. A büntetések közvetlen céljának azonban ebben a korban sem a dac „megtörését” kell tekintenünk, hanem az engedelmességnek, a jó szokásoknak a megszilárdítását, amiből közvetve a dac elleni helyesebb magatartás is következik. A dacolás ellen közvetlenül talán leghatásosabb eljárásnak a gyermek figyelmének *eltérítését* mondhatjuk. Ez eltérítés azonban csak akkor helyes, ha valódi tárgyra irányul és nem ijeszti meg a gyermeket. Ajánlható továbbá a *szuggesztio* (elalvás előtt a

helyes viselkedés és szándékok szuggerálása a gyermeknek) és végül a közvetlen *akaratgimnasztika* is (játék, torna, házi feladatok teljesítése).

7. *Az első dackorszakban* (3—4. életév) a nevelőnek különös éberségre és rátermettségre van szüksége, hogy a gyermeknek ezen izgatott és fájdalmas életszakán teljesen keresztül-lásson, s őt, mint igazi „lélekvezető” (pszichagógus) a helyes útra terelhesse. A dacolásnak ebben a nyűgös és fárasztó korszakában a nevelőnek elsősorban nagy *szeretettel* és a „*szív udvariasságával*” kell a gyermekhez közelednie. E két nevelői erény arra törekszik, hogy úgy vegye és szeresse a gyermeket, amint van, összes természetes fogatékosságaival, továbbá, hogy a nevelő megőrizze következő nyugalmát minden gyermeki dühkitöréssel és értelmetlen szeszéllyel szemben. Bár a gyermek az első dackorszakban teljesen megváltozik az előző korhoz képest, mégis a nevelőnek úgy kell tovább folytatnia a *szoktatás és példaadás* fentebb is említett nevelő tevékenységeit, mintha semmilyen zökkenő sem következett volna be: Montessori példájára a dact mint „betegséget” is tüntethetjük fel a gyermekek előtt. Ugyanígy folytatódniok kell a *foglalkoztató mozgásoknak és játékoknak* is, melyek a gyermek benső feszültségeit és izgalmaikat, továbbá jellegzetes képzeleti csapongásait levezetni vannak hivatva. Ezekben a közvetett hatású eljárásokon kívül a dacolást közvetlenül támadó hatásokra is kell törekednünk. Ezek közül az első az, ha a gyermek dacos viselkedését *nem vesszük figyelembe*. Ez a nevelői fogás hasznosnak és hatásosnak bizonyul az átmeneti jellegű dacjelenségekkel szemben, továbbá akkor, ha a gyermek a dact tettet, hogy vele engedményeket csikarjon ki. Az a követelés, hogy a dacos gyermek *bocsánatot kérjen*, nem bizonyul helyesnek, ha a gyermek lelki mechanizmusába alaposabban beletekintünk. A bocsánatkérés kieroszakolása oly kényszer-eljárás, melynek a célja a gyermek „megtörése” szokott lenni. E helyett azonban más eredményt érünk el: az ilyen kényszer hatása alatt a gyermek csak még jobban megerősödik dacos hangulatában, sőt a képmutatásra is rászokhat. A bocsánatkérésnek csak teljesen lelkiállapotban van helye és értelme; a bocsánatkérésnek azt kell érzékeltenie, hogy a gyermek az elkövetett hibát belátja és jóvá kívánja tenni. *Szuggesztió, parancs és tilalom* szintén számításba jöhetnek a nevelés ezen nehéz korszakában; a gyermek azonban ekkor már nagyon hajlamos az ellentét-szuggesztióra, éppen ezért a parancssal és tilalommal óvatosan kell bánni (mindenesetre vidámságnak és nyugalomnak kell a nevelőn mindig tükröződnie!). A parancs és tilalom ezen időben, melyet most tárgyalunk, kevésbé alkalmas eszközei a dac legyőzésének, mint a többiek, mert provokáló jellegűek. Viszont hatásosnak bizonyul a *jutalmazás, bátorítás, aktív segítés és dicséret*,

mért erősítik a gyermek engedelmességi tendenciáját. A *testi fenyték ellenben* teljesen elveszíti e korban nevelői értékét és csak arra szolgál, hogy a gyermekben kifejlessze és megszilárdítsa a dac-hajlamokat s vele a gyűlöletet és ellenséges érzületet a nevelő iránt. Az *óvóiskola* hathatós segítséget nyújt a szülőknek a gyermek nevelésében általában, de különösen a dacos lelkiállapot legyőzésében azzal, hogy a gyermek viselkedését „szocializálja“, a többi gyermekéhez hozzáidomítja és ezzel a családi nevelés esetleges hiányait kiegészíti. Sőt a dacolás „szublimálásáról“ is beszélhetünk már e korban, mikor a dac egészséges magvát, az akarást, pozitív teljseítményekre használjuk fel az óvóban, vagy a gyermekkertben.

8. Az iskola eljárásait a (6 éves) gyermek dac-indulataival szemben a következő észrevételekkel világíthatjuk meg. A *tanító* vonzó személyisége, szuggesztív *példája, szeretete* a legerősebb előretolt védőbástya a növendékek dacosságával szemben. A második idetartozó lényeges pont: az *osztály-,* vagy *csoport-szellem,* melybe a gyermek beletartozik. A tanítónak mindent el kell követnie, hogy ezt a csoport-szellemet szövetségesévé tegye mindenben s így az engedelmesség kivívásában is (ami a dacnak ellentéte és ellenszere). A *tanítás* maga is jelentős új eszleközt, — a ráhatások egész csoportját, — jelenti s a szellemi feladatok, a rend, a pontosság, stb. követelményei fegyelmező és akarat szabályozó erővel hatnak a gyermek egész lelki életére, előmozdítják az önuralom kifejlődését. Az oktatás követelményei azonban sokszor provokálják a dacos ingerültségeket a gyermekben, különösen, ha túlságos megterhelést, vagy folytonos sikertelenségeket jelentenek számára. A kezdő fokon tehát az oktatást úgy kell alakítani, hogy közelebb álljon a játékhoz, mint a munkához és átmeneteket kell biztosítani a játékról a komoly munka felé; másrészt gondoskodni kell a növendék számára sikerekről is, hogy így a dacos beállítódást elkerüljük és a munkában talált siker-örömet biztosítva, az engedelmesség és alkalmazkodás tendenciáit megerősítsük. A *fegyelmzés* eszközei közül a *testi fenytéket* a pedagógusok nagyobb része kiküszöbölendőnek tartja; *Winkler* szerint (i. m. 186. l.) a növendék dacolásának ez szokott a legfőbb oka lenni az elemi iskolában. Rossz hatásai: a valódi dac-provokálás és megszilárdítás, a valódi nevelői viszonyinak és a „pedagógiai kontaktusnak“ lerombolása, a növendék önbecsülés-érzésének megsértése, gyűlölet-, ellenkezés-, bosszúérzések keltegetése a növendékben. Mivel az iskolába járó növendéknek már van érzéke a *személyfeletti szabályok* kötelező ereje iránt, a belső fegyelem előmozdítására ajánlható eszköznek tartjuk a tanító és növendék közös megbeszéléseit (v. ö. *Foerster*: Iskola és jellem), sőt a közösen megállapított rend egyes (daczól való) áthágásainak közös megvitatásait is, melyek épügy segítik a növendéket a dac le-

győzésében és az engedelmesség kialakításában, mint a tanító egyes „mellékesen odavetett” megjegyzései is. A *büntetések* módszerére nézve e korban már törekednünk kell a „természetes büntetésekhez” való közeledésre, felhasználva azok szigorúan logikus következetességét, ami az iskolás gyermekre nem elveszti el hatását. Mindig nyitva kell azonban hagynunk az útát az engedelmesség és későbbi alkalmazkodás számára, mert a gyermek dacolása sokszor csak „kétségbeesett segélykiáltás” a nevelőhöz, melynek mélyén reménykedés és bizalom lappang. (Winkler, i. m. 187. l.).

9. A *serdüléskor* dacreakcióban ismét kényes és bonyolult feladattal áll szemben a nevelő. Első alapelvünk ismét annak hangsúlyozása lehet, hogy ebben a korban a nevelés nem „nevelői receptek” alkalmazása, hanem *lélekeztetés és művészet*. E művészetnek fő feladata „belülről” *megérteni* az új embert, aki a serdülőben előttünk áll, és az ő *bizalmát* megnyerni. Ha a nevelőnek ezt sikerül elérnie, akkor hatása az ifjú lélekre úgyszólván határtalan, époly határtalan, mint amilyen véglegesen hozzáférhetetlen az a forrongó ifjú lélek, aki daczból elzárkózott környezete elől. E két véglet között a középútat, — ez az igazi vezetés! — biztosítani nem könnyű feladat. A nevelői példaszabású *személyiség* ekkor hat önként és nagyszerűen. Mindenesetre szükséges, hogy a nevelő e korszakban letegyen minden merev és brutális *erőszak* alkalmazásának godnolatáról; semmi sem sérti ugyanis a fejlődő lélek *önállósodási vágyát* oly nagy mértékben, mint ez. Ez az önállósági vágy megköveteli, hogy a növendék nevelését fokozatosan az ő kezébe játsszuk át. Itt a *családi nevelésnek* jut a legkényesebb feladat: ha a szülők nem értenek hozzá, miképpen kell egyre jobban a gyermek belátására bízni saját előhaladásának ügyét és vagy túlzott kényszert, vagy túlságos szabadságot biztosítanak számára: akkor az ifjú végképen kicsúszott kezük közül. Az *iskolai fegyelem* e korban elveszíti előzőleg élvezett magától-értetődőségét; az ifjút újra meg kell nyerni számára. Ennek a célnak elérésére jó eszköznek bizonyul az, ha az ifjúságot valami módon bevonjuk önmagának kormányzásába (cserkészlet) és a becsület és lovagiasság szempontjait állandóan érvényesítjük. Az iskolai *oktatásnak* is figyelembe kell vennie az ifjú logikai gondolkodásának ébredését, kérlelhetetlen radikalizmusát és biztosítani kell számára bizonyos önállóságot a munkában (cselekvő oktatás, kedvelt tárgyak, önképzőkörök) és a csoportalakítás szabadságát. Az udvarias, de komoly érintkezési hang, a sok sport, mely a mozgásos felszültség levezetésével együtt a dac-felgyülemlesek is levezeti, és a „harci ösztönnek” jogos érvényesülést biztosít, mindezek nemcsak a dac lelkiállapotát oldják fel, hanem játékonyan hatnak a serdülők egész lelki fejlődésére. Ami a dac *egy-egy eseteit* (kazuisztikáját) illeti,

bizonyos körülmények között a nevelőknek nem szabad a dacolást „észrevenniük”, akkor t. i., ha az nem jelent különösebbet és magától tovatűnik. Fontosabb esetekben feltétlenül szükséges a növendékkel tisztázni a szóbanforgó kérdést, de ennek nyugodt, tárgyilagos hangon kell lefolynia és a nevelő győzelmével (nem megalázással, vagy gúnnyal!) végződnie. Ilyenkor felfedjük s részletesen elemezzük azt az *álokoskodást*, mely minden dacolás mélyén meghúzódik, tanácsot adunk a vergődőnek s ha hibázott, szélesre tárjuk a megbocsájtás kapuját. A növendéknek kellő magányt biztosítunk és soha a türelemből ki nem fogyunk; a testi fenyítésnek még az ötletéről is lemondunk (megségeyénítő, akarathénítő, öngyilkosságra is vezethet); csak a „természetes büntetésekre” támaszkodunk s így bizalommal várjuk a serdülés forrongó és zavaros korának lassú tisztulását; ezek annak az eljárásnak módjai, melyek után a serdülő, ez a „tékozló fiú”, bizonyosan visszatér az atyai házba, egy magasabb és tisztultabb lelkiség fokán.

10. Ez a visszatérés és az egyénnek új, összhangzatos, kiegyensúlyozottabb lelkisége az *adoleszcencia* fokán valósul meg. A serdülés zavarai és viharai után, a szentimentális érzelmi világ uralma után „életvidám és a tettvágytól telített romantikus korszak” kezdődik az ifjú életében. (*Michaelis*, I. Winkler, i. m. 209. l.). Ez a kiegyensúlyozottság azonban csak fokonként valósul meg és az út sok zökkenőn vezet keresztül. Ilyen zökkenők: az ifjú lelkesedése minden iránt, ami nagyszabású és végletes; nyomott hangulatú, világfájdalmas lelkiállapotok; a gyűlölet és bosszú érzései és gondolatai, amelyek feltámadhatnak benne mindannyiszor, valahányszor egyéni büszkesége, vagy érvényesülése ellenállásba ütközik; az alkalmazkodás, értékelismerés tendenciái erősödnek és tisztulnak ugyan benne, de még nem jutottak teljes szilárdságra. A serdülésnek dacra vezető impulzusai tehát tovább élnek az *adoleszcenciában* és általában a tekintélyeknek minden tekintélyi intézmény kétségbevonására vezethetnek. Mégis nagy általánosságban elmondhatjuk, hogy az ifjúkor vége, az *adoleszcencia* kevesebb dacolási gyűjtőanyagot halmaz fel, mint az előző korszakok s így a dacnak lélektani kezelését lényegesen megkönnyíti. *Eljárásmódok*: az *átmeneti dacjelenségeket* „nem vesszük észre”; ha pedig észre kell vennünk, nyugodtan és tárgyilagosan szembehelyezzük felfogásunkat, esetleg érveinket a dacoló helytelen felfogásával, rámutatva azokra a *következményekre*, melyek az ilyen viselkedésből szükségképen fakadnak. Az iskolás, vagy gyermekies kényszereljárásokat, a tekintélyi elv felesleges hangsúlyozását gondosan kerülni kell ebben a korszakban; segítséget kell ugyan nyújtanunk ekkor is, — mint mindig, — a növendéknek, de ennek a segítségnek csak *közvetettnek* szabad lennie az ifjúkorban: az ifjút saját lábára kell állítanunk. Azoknak a *csoportok-*

-nak (társulatoknak), melyekbe az ifjú tartozik, rendkívül nagy a jelentőségük ebben a korban, mind jó, mind helytelen irányban; rávezethetik őt akár a tömeges dacra és ellenállásra, akár pedig kifejleszthetik jogérzékét és az elismert törvénnyel szemben szükséges tiszteletét. Nyilvánvaló, hogy a nevelésnek erre az utóbbira kell törekednie és ezeket a tendenciákat kell megerősítenie. Végül itt kell megemlékeznünk a *vallásnak* nagy hatásáról is nemcsak a dacos lelkiállapotnak, hanem az egész jellemfejlődésnek szempontjából is. *Jablonszky (Az ifjúság jellemének fejlődése*, stb. I. Magyar Psychol. Szemle. 1935. VIII. évf. 133. l.) helyesen állapítja meg a vallásos érzület válságát, majd tiszteletét és nagy hatását a serdülő- és ifjúkor folyamán:

„A vallás a kamaszkorban súlyos problémát okoz és annak törvényeivel való gyakori összeütközés lelki válságokat okozhat. Később, mikor a serdüléskori lelki válságok ideje lezajlik és lassan a belső egyensúly visszatér, újra visszafogadjuk Isten fogalmát, mint minden jóra törekvés és vágyakozás, valamint az emberi élet végső okát. *Spranger* szerint emberré lenni mindig csak az Istenséggel való érintkezésben lehet Mivel a vallás az etikai és erkölcsi érzelmeket hangsúlyozza *előnyösen fejlesztheti a jellemet*, megfékezheti azt káros kilengéseitől és hathatós támogató lehet az élet válságos küzdelmeiben.“

Ugyanezeket a megállapításokat tehetjük a vallásos érzület jótékony hatásáról, mikor az ifjúkor dacjelenségeiről van szó. Egyébként azt is észrevehette a figyelmes olvasó, hogy egész lélektani felfogásunk egy ki nem mondott, de életbevágóan fontos alapelven nyugszik: ez abban áll, hogy a (lelki) személyiséget mindig *egyetlen egységes szervezetnek kell tekintenünk*, melyben „minden összefügg mindennel“ és őt nevelni is csak úgy lehet, ha mindig az „egészből“ indulunk ki és a lelki folyamatok kölcsönös hatására számítunk. A *jellemet* is csak az egész személyiségen keresztül lehet „nevelni“, — és a *dacolásnak* nagy jelentőségű viselkedésformáit is lehet a vallással, — ezzel az *egész* embert átfogó és egységesítő lelki attitűddel a kellő mederbe terelni.

11. Mielőtt „a dac pedagógiájáról“ tett észrevételeinket befejeznők, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a harag és dac állapotaiban van oly elem, olyan *lelki „mag“*, amely természeténél fogva jó és ezért pozitív fejlesztést kíván. Mint minden tendenciánk és ösztönünk, úgy a harag és vele rokon indulatok ösztönei és tendenciái is, végső elemzésben az ember önérvényesítő és önfenntartó alaptörekvéséből fakadnak és egyéb tendenciáktól abban különböznek, hogy „*agresszívek*“ (*Müller—Freienfels* elnevezése, I. Zeitschr. f. angew. Psychol. 1914. 108. l.) és nemcsak a haragot és dactot keltik fel bennünk, hanem a gyűlölet, irigység, rosszindulat, gúny, stb. érzéseit is. Az „*agresszivitás*“, szembeszállás, támadás magatartásainak azt az *értékes magvát*, melyre itt célunk, a *helyes önérvényesítés*

ben pillanthatjuk meg és erre a nevelésnek külön gondot kell fordítania. Talán mindent megmondunk egyetlen szóval, ha azt a kijelentést tesszük, hogy a jellemnevelésben a *bátorságra és az akaraterősségre* a legnagyobb súlyt kell helyezni. Az „erősség” erénye már a legrégebbi keresztény erkölcsanak szerint is „sarkalatos erény”, azaz olyan, mely nélkül egyéb erények és jótulajdonságok el nem képzelhetők. A bátorság és erősség közepúton áll egyfelől a vakmerőség és gyávaság, másfelől a dacolás és ellenállásra való képtelenség és lelki elégtelenség *insufficiencia* között. A nehézségek, és „veszélyek” legyőzésében mutatott ellenállás és küzdelem mutatja a bátorság tendenciájának erőfokát és fejlettségét; a bátorság épen ezért nem csupán „harci” erény, hanem a béke és alkotás erénye is. A bátorság nemcsak a külső, hanem a belső ellenségek, saját gyöngeségeink és kísértéseink legyőzésére is szükséges, sőt ezen utóbbiak ellen még inkább, mint a külső veszélyek ellen; általában mindenütt szükség van rá, ahol a becsületért, az igazságért kell küzdeni az erőszakkal szemben. (Paulsen, *Pädagogik* 114. l.). A bátorságot a dactól az a vonása különbözteti meg, hogy *értelmés* és nem vak, — hogy a helyesen felfogott alkalmazkodásnak és alkalmazásnak áll szolgálatában, nem pedig az értelmetlen és túlzó önszeretetnek. Mikor tehát a dacos lelkiség ellen küzdünk a nevelés egész vonalán, ugyanakkor kiemeljük a növendék előtt a helytelen magatartásban rejlő helyes és egészséges magvat és így törekszünk a dactól lehántani a helytelent és megtartani belőle az értékes tendenciát, a bátorságot és elnevezzük a jószág és igazság bátorságának. Ez az eljárás hasonlít ahhoz, amit az ösztönök és a lelki energia „szublimálásának” neveznek a pszichoanalízis irodalmában, de másutt is. Bagley (*Educational Values*. 1926. 12—13. l.) így foglalja össze az ösztönök nevelésének céljait: a) egyes ösztönön alapuló tevékenységeinket „szublimálni” kell, azaz más célok felé terelni, mint amilyen célokat ezek az ösztönök eredetileg követnek; ilyen pl. a harag, vagy a dac ösztönzése. — b) Vannak ely tendenciáink, amelyeket meg kell erősíteni, és helyben kell hagyni, folytonos ismétléssel és gyakorlással. Ilyenek az áldozathozás és együttműködés, a bátorság és alkalmazkodás tendenciája. — c) Azokat a tendenciáinkat pedig, amelyek önmagukban közömbösek az erkölcsi nevelés, jellem és a magasrendű személyiség szempontjából, *hasznosítani* kell és magasabb céljaink számára eszköz gyanánt felhasználni (kíváncsiság, játék, utánzás).

Ezekben vázoltuk a dac s a vele összefüggő egyéb lelki jelenségek „pedagógiájának” alapgondolatait. Hogy az érzelmek egyéb idetartozó fajtái, minő, pl. a gyűlölet, a gúny, a mások nevetségességén érzett öröm, vagy a gyermekek romboló ösztöne mikép függenek össze a jellemneveléssel, azt bővebben most nem fejtegethetjük. A „dac pedagógiájának” fentebbi vázlata

azonban útát mutathat a pedagógus számára abban is, hogyan lehet az idetartozó lelki jelenségeket szemlélni és a jellemneveléssel összefüggésbe hozni.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

A melléktérképek iskolai alkalmazása.

(Folytatás.)

Az éghajlati térképek iskolai alkalmazása egyik legelvontabb, de a föld felszínének természeti és emberi életében végtelenül fontos jelenségcsoporthoz tartozik. Számok, vonalak és foltok segítségével olyan fogalmakat fejez ki és rögzít meg, melyek nélkül alig lennének tudatosíthatók. Az időjárás és éghajlat fogalmát még ma is nagyon sokan összetévesztik. Csak hosszú és rendszeres megfigyelésekből levont általános értékek figyelembevételével tudjuk az éghajlat fogalmát megérteni és a földfelszíni viszonyok megismerése folyamán megfelelően alkalmazni. Az éghajlati térképek ebből a szempontból azért használhatók, mert ezeknek az általános értékeknek a figyelembevételével készültek.

Azonban, ha e térképek ábrázolásmódját kissé behatóbban megvizsgáljuk, észrevevesszük, hogy az általános hőmérsékleti, vagy csapadékmennyiségi adatok éles elhatárolású lefektetése kategorikus merevséget eredményez, melyből kitűnnek ugyan a törvényszerűségek, semmiképpen azonban a rendkívül érzékeny éghajlati elemek rugalmassága és nagy változatossága. Érthető ez azért, mert ami a valóságban időben és térben jelenik meg, azt az ábrázolásban az időtől megfosztva, legtöbbször csak térbeli megjelenésében fejezhetjük ki. E méretbeli fogyatékoságot csak olyan módon csökkenthetjük, ha kapcsolatot létesítünk az ábrázolás (vagyis az iskolai alkalmazás) és a tapasztalás (környezetmegfigyelés) között s ezzel a mindennapi életben megfigyelt időjárási események jelentőségét az általános (ábrázolt) éghajlati jellemvonás keretébe állítva emeljük ki és magyarázzuk. Pl. ha a téli évszakban nagy légnyomással, északi, vagy északkeleti légáramlással, derült, nagyon hideg idő köszönt be s erre esetleg az óceáni levegő beáramlásával hirtelen enyhülés következik, (pl. 1938. jan. hó elején), ezek az események alkalmasak arra, hogy ebből a szárazföldi, illetőleg az óceáni klíma alapvonásait megismerjük s egyben azt a tényt, mit jelent hazánk időjárásában, hogy ha a Kelet-európai-tábla, vagy az óceán hatása alá kerülünk, központi helyzetünknel

fogva. Így nyer aztán még számos más eseménynél kapcsolatot egymással az ismeret, az ábrázolás és az élet.

De az éghajlati ábrázolások merev kereteinek kitöltésére és rugalmassá tételére alkalmas a *természetes növényzet* alakulása is; ez a nagyon érzékeny, természetes műszer. A növényzeti alakulatok térbeli elterjedése nagyjában alkalmazkodik az általános éghajlati alakuláshoz, ennél fogva a növényzeti térkép hasonlít az éghajlati térképhez. A növényzet azonban több változatosságot mutat részleteiben, mert egyrészt fajtákban bővelkedik, másrészt nemcsak a hőmérséklet és csapadék mennyiségi, térbeli eloszlását jegyzi le, hanem megérzi az időbeli változásokat (évszakos eloszlás) és minőségi viszonyokat is (pl. a csapadék milyensége: eső, vagy hó), visszatükrözi a széljárást, domborzati viszonyokat, az emberi munkát, stb.

A növényzeti térképek a térben adott viszonyokat ábrázolják, átlagosítva. S valamint az éghajlatnál nem az események (időjárás), a növényzetnél sem az elemek (növényfajták), hanem az alakulat (formáció) s ennek térbeli elrendeződése a lényeges.

Mint az egységes (szintetikus) földrajzi kép egyik alkotó eleme, a növényzet sem vizsgálható az oksági keretek és a viszonyosság figyelembevétel nélkül; ebből következik, hogy az idevágó térképek tanulmányozásánál összehasonlítások végett minduntalan vissza kell tekintenünk a domborzati, a hőmérsékleti és csapadéktérképekre.

Módszeres alkalmazás szempontjából az eljárás itt is az lesz, hogy a) a tanulókkal leolvastatjuk, milyen a természetes növényzet a kérdéses területen? (Szemlélet, önálló tevékenység.) A már ismert és a logikailag elsőbbséges viszonyok, továbbá eddigi ismereteink alapján és más térképek figyelembevételével megállapítjuk, miért fejlődött az illető tájon olyan növényzet, ami éppen ott van? S ezzel eleget is tettünk kettős célunknak: a tárgyi és földrajzi gondolkodás követelményeinek.

A növényzeti viszonyok és azok jelentőségének hangsúlyozása a természet háztartása és az ember élete szempontjából egyaránt fontos feladata a földrajztanításnak. A növényzet az, amely az élet hordozója. A földfelszíni viszonyok kifejező jelensége, mert helyhez kötött és alkalmazkodó képességénél fogva mindig az adott környezethatásokat tükrözi. Más szóval, a növényzet az a csúcspont, amelyben a többi jelenségek is kifejeződnek és az az alap, mely az ember természeti életének irányt szab.

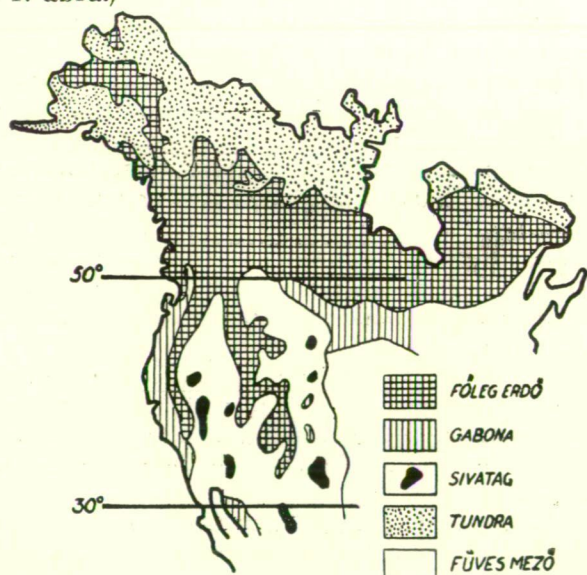
Ezekre sok és rendkívül változatos példát lehetne idézni. Csak a legjellegzetesebbekre térhetünk ki s főleg azokra, melyek tanításunk közben is szóbakerülnek.

Alaptörvény az, hogy a növényzet alakulását elsősorban a hőmérséklet és a csapadékviszonyok irányítják. (A talaj-

minőséget az előbbiekkal karöltve a növényzet szabja meg.)

1. A hőmérséklet változásában — mint láttuk, — döntő szerep jut a földrajzi szélességnek, a tengerek és szárazföldek eloszlásának, a tengerszintfeletti magasságnak; tehát ugyan ezek a tényezők alakítják egyúttal a növényzetet is.

A növényzeti térképek tanúsága szerint É-D irányban a földrajzi szélességgel, illetve függőleges irányban a tengerszintfeletti magassággal párhuzamosan, *növényövek* fejlődnek ki. E növényövek sem szabályosan alakulnak, akár csak a hőmérséklet, mert az izotermás övek erősen elhajlanak a szélességi köröktől és e két tényező, a földrajzi szélesség és a magasság egymással kombinálódik s hatással van rá a csapadék mennyisége és időszakos eloszlása is. A hegyvidékek, a tengerszintfeletti magasság növelésével, északi növényalakulatokat délebbre vonzanak. Pl. az Északamerikai-Kordillerák a mérsékelt öv hideg, északabbi tájain otthonos, főleg tűlevelű erdőzónát, mely az északi szélesség 50—60-ik foka között a kontinens egész szélességére kiterjed és gazdaságilag az erdőzet és prémvadászat birodalma, két hatalmas ágban, kb. a 35-ik szél. fokig lecsalogatja délre. Míg mellette, de már a Mississippi medencéjében és táblás vidéken, a füves puszták (pásztorkodás, gabonatermelés) területe csúszik fel messze északra, túl az 50-ik fokon. (L. 1. ábra.)¹



1. ábra.

Hasonló eset az, hogy a hegységek — különösen, ha azok a trópusokon emelkednek és magasak, — oldalaikon valameny-

¹ Á. T. I. Kisatlasz nyomán.

nyi növényövet, a trópusi őserdőtől a tundrán keresztül a hómezőkig egyesítenek, tehát mindazokat, melyek különben az Egyenlítőtől a sarkokig a földrajzi szélesség megszabta keretek között fejlődnek ki. Helyi jelentőségű dolog ugyan ez, de jellemző arra a tényre, hogy mit jelent a hőmérséklet változása. Ugyanezt a törvényt bizonyítják a növényalakulatok hasonló összesűritésével a különböző fekvésű lejtők.² A hőbesugárzás törvénye szerint valamely délre néző 25 fokos lejtő (pl. a tokaji szőlőhegyen) annyi meleget kap, mint a tőle 25 fokkal délebbre fekvő vízszintes földterület, (pl. a Ráktérítő mentén Afrikában); viszont az északi lejtők, lejtési fokuknak megfelelően annyit, mint az ugyanannyi fokkal északabbra fekvő vízszintes területek.

Az északi és déli növénytájaknak közelebbhozása így magyarázható s könnyen megértjük ezekután, hogy pl. a földközi-tengeri mediterrán növényzet északabbi térfoglalása hogyan történhetett meg az északról záró hegységek védelmében (Pirreneusok, Alpok, Dinaridák, Balkán, Kaukázis),³ s látjuk, hogy a Riviera feltűnő enyhe klímája és különleges flórája, a szabad pálmák északi határának határozott görbülete észak felé, nemcsak a Földközi-tenger meleg voltával, hanem a hegységek déli oldalainak hőgyűjtő szerepével magyarázható. Ismeretes, hogy az Alpok déli lejtőin és hágóin, milyen magasra vonul a szőlőkultúra, míg az északi oldalakon, még a mélyebb völgyekben is meddő kísérlet lenne szőlőt termesztetni. A szőlő határvonalának németországi szakasza is főleg a déli lejtőkre vonatkoztatandó, mert az északi hegyoldalak erdőkkel, nem ritkán fenyvesekkel borítottak. De hogy e szélességben egyáltalán szőlőkultúráról beszélhetünk, azt a meleg Golf-áramlatnak köszönhetjük, mert ugyanezen a szélességen Észak-Amerika már a zúgó fenyvesek igazi hazája. A bükk és általában a fák északi határának a nyugateurópai partokon mutatkozó határozott kilendülése és hirtelen visszaesése a kontinensen, szintén a Golf-áramlat hőhatásának következménye, illetőleg e hőhatás csökkenésének, a kontinens belseje felé. Bár Anglia déli részén az enyhe tél örökzöld növénytenyészetet enged, innen a hűvös óceáni nyarak mégis kiszorítják a szőlőt; jóval az 50-ik szélességi fok alá nyomják vissza, míg a kontinens meleg nyara az 50° felett is szőlőt érlel, amely téli takarással védhető a fagyok ellen.

Ezekben s hasonló tényekben azonban nem kizárólag a hőmérséklet az irányadó, mert e jelenségeket alig lehet

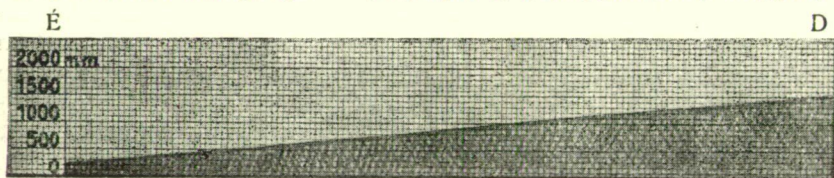
² Pl. Cholnoky Jenő ismeretes példája a balatonmelléki pincéről, mely földdel felhalmozott különböző fekvésű oldalain az északeurópai, pusztai és mediterrán növényzet képviselőit hordozza.

³ Á. T. I. Kisatlasz. Iskolai atlaszok.

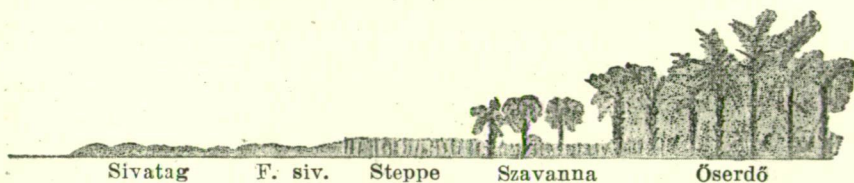
2. a csapadékmennyiség figyelembevétele nélkül megérteni. A meleg és a víz közösen dolgozik e téren, ezért további vízgálódásunkat e szempontból kell megtennünk. Az É-D irányú változásokban, a világ növényzeti térképén legszembetűnőbbek a *trópusi őserdők*, a *mérsékeltővi erdők*, a *füves mezők*, a *tundrák*, a *meleg és hideg sivatagok*. Némelyiknél a hőmérséklet kevés (pl. örök hó, tundra), másoknál a csapadékkörülmények a döntőek (sivatag), aszerint, hogy mi van meg, vagy mi hiányzik a növényi élet feltételei közül. Harmadik csoportnál pedig mindkét tényező (hőmérséklet, csapadék) egyenlő rangban szerepel, csak hogy ezeknek mennyiségi összefüggése, vagy a kettő időbeli viszonya az irányadó a növényalakulatok fejlődésében. Pl. a füves térségek vízgazdálkodása szegényes, mert a lehulló esőmennyiség vagy egyenlőtlenül oszlik el, vagy — melegebb lévén s bár erdő fejlesztésére is elég lenne a csapadék, — oly nagymértékű a párolgás, hogy az a víz legnagyobb részét a levegőbe emeli vissza, nem engedve időt, hogy azt a növényzet kellőképpen fel tudja használni.

A növényzeti térképre tekintve, észre kell vennünk, hogy a passzát vidékek változó csapadékmennyiségének megfelelően, változik a növényzet is. A növényzet övszerűen helyezkedik el, amint a csapadék fokozatosan csökken. Átlagosan a 2. ábrának megfelelően alakul.⁴

3. Szahara- és Szudánban északról dél felé, a passzát hatására így változik a csapadék mennyisége. (Rajzoljuk le a csapadéktérkép alapján!)



És ezzel kapcsolatban ilyen növényi tájak fejlődtek:



2. ábra.

A növényzeti térkép eszerint hasonlít a csapadéktérképhez, annak sötét foltjai majdnem fedik a legdúsabb növényzeti foltokat. De nemcsak a passzátok területén látjuk ezt, mert a

⁴ Udvarhelyi: Földrajzi munkanaplóban (III. oszt.), a csapadék- és növényzeti térkép alapján megoldott példa.

dúsabb növényzetet jelentő foltokat (erdőségek) ott látjuk a monzunáztatta tájakon is, Elő- és Hátsó-India peremein, a Himalája lábánál, stb. viszont a zárt medencék és a nagy légnyomású területek csapadékszegény foltjai összeesnek mindeütt a sivatagi foltokkal. (Szahara, Belső-Ázsia, Ausztráliai-tábla, stb.)

A mérsékelt övek már a nyugati szelek birodalmába esnek. Ezért itt a növényzet alakulása jobban a tengertávolsághoz és a domborzathoz kötött, mint a trópusokon. Azonban itt ha az É-D irányú nagy távolságokat vesszük figyelembe, a növényzet nagyvonalú kifejlődésében és övszerű tagolódásában a hőmérséklet fontos szerepét is el kell ismernünk. A 0°-os izotermától északra, a jórészt fagyott talaj területe *tundra*. A fák északi határa csak nyomorúságos előörsőkben mutatkozik e területen. E növényzeti táj életrehozásában a hőmérséklet csekély volta viszi a főszerepet és még északabbra, annak fogytán a jég és a hó uralja a tájat s az embert is legfeljebb a kutatás vágya hajtja ide. A tundra emberi élete is éppen olyan nyomorúságos, mint a növényzeté. A tundra övtől délre, mindhárom északi kontinensen csapadékszegény táj van. A tanulók kedvenc problémája, hogy mégis, miért vannak itt olyan óriási kiterjedésű *erdők*? (Fenyvesek. Tajga. L. növényzeti térképeken.) E kérdést ismét a növényfenntartó tényezők egyensúlya dönti el. A mi szempontjaink szerint az évi 600 mm-es és a megközelítően egyenletes eloszlású csapadékmennyiség az, mely természetes erdőt növeszt. A hőmérséklet azonban, mint amely a párolgást szabályozza, nálunk nagyobb, mint az északkelet-európai és szibíriai tájakon, ott tehát a 300—400—500 mm-es esőmennyiségből esetleg több nedvesség jut magának a növénynek, mint a mi 600 mm-ünkből. Még feltűnőbb az, hogy Olaszországban 750—1000 mm esőt kapó területeken is szárazság ellen védekező növényzet és macchia-bozót nő. (Szárász, meleg, páraszegény nyár és a csapadék egyenlőtlen évi eloszlása), míg Észak-Oroszországban 250—500 mm-es csapadékmennyiség mellett is szinte kipusztíthatatlan tajga uralkodik.

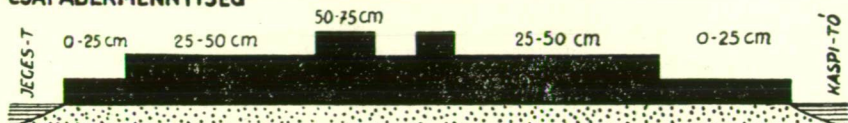
Kelet-Európában messze délre, kb. az 50—55-ik szélességi fok táján szűnik meg ez az egyforma unalmas erdőség s azt itt már a *füves puszták* követik. A csapadék-, hőmérsékleti és növényzeti térképek között tett összehasonlítás arról győz meg, hogy e változásban egyrészt a csapadék csökkenése, másrészt a már növekedő meleggel összefüggő nagyobb párolgás játszanak együttes szerepet. Dél felé, az 50-ik fokon alul, kb. Európa és Ázsia határvidékén e pusztai övezet mindinkább szegényesedik s lassanként a *szárász puszták* jellemvonását adja.

S milyen óriási változásokat okoz az ember életében is ez a növényföldrajzi alakulás. A tundrák embere, akár a törpe nyír, nem irigylésreméltó, rénszarvasai között, az erdők embere va-

dászik s küzd a végtelen egyformasággal. Legmelegebb óráit faházának nyugalma nyújtja. A puszták embere állattenyésztő, földművelő; a száraz pusztáké nomád, pásztorkodó. S e nagyvonalú unalmas növénytájak a lélek húrjait sem hangolják annyi változatra, mint az élénkebb tájak emberéét.

A térképekről leolvasható különböző természeti tényezőket és azok kapcsolatait keresztmetszetben jól kiemelhetjük, mint ezt a 3. ábrán Európa szárazföldjének a keleti hosszúság 50-ik fokán végzett É-D irányú keresztmetszet szemlélteti. Az ábra negyedik metszetét „A gazdasági művelés tájai“ c. kis térkép

CSAPADÉKMENNYISÉG



KÖZÉPHŐMÉRSÉKLET

-5-0° 0-5° 5-10°

NÖVÉNYZET

TUNDRA

ERDŐ

FÜVES PUSZTA

SZÁRAZ PUSZTA

GAZDÁLKODÁS

ÁLL.TENY.

ERDÉSZET

ROZSTERMELÉS

KÜLTÉRJ.

GAZD. NOMÁD ÁLLATT.

NÉPSŰRŰSÉG

0-1

1-10

10-25

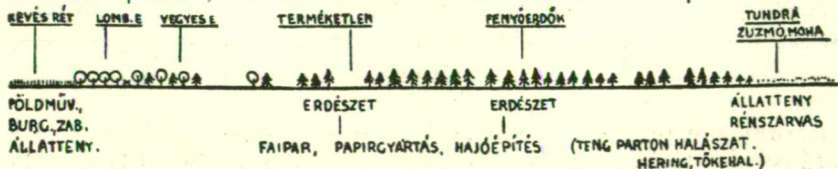
25-50

1-10

É ← ————— KB. 2400 KM. ————— → D

3. ábra.

alapján készítettük.⁵ Tanításunk közben hasonló, de egyszerűbb ábrázolásokat készítünk. (L. 4. ábra.) Ez a törvényszerűség nemcsak Európában, hanem a többi kontinensen is tapasztalható.



4. ábra.

⁵ Kogutovicz: Iskolai atlasza. (Középisk. szám.)

Kisebb területi jelentőségük van a helyi növényzeti alakulatoknak. Pl. a hegységek szélfelőli (nedvesebb) és szélárnyékos (szárazabb) lejtőinek növényzete is különbözik egymástól. A zárt medencék (száraz) növényzete mindig szegényesebb, mint a nyílt tájaké. A hegységek általában nedvesebbek és dúsabb növényzetűek, mint az alföldek és medencék, nem számítva a hóhatáron felüli kisebb területeiket.

Meg kell még említenünk azt, hogy értékes és hasznosítható összefüggéseket találunk sokszor a növénytájak és a földrajzi elnevezések között s ezeket tanításunkban nem hagyhatjuk figyelmen kívül. (Erdély, Mezőség, Erdős-Kárpátok, Fogarasi-havasok, Fekete-erdő, Thüringiai-erdő, stb., stb.)

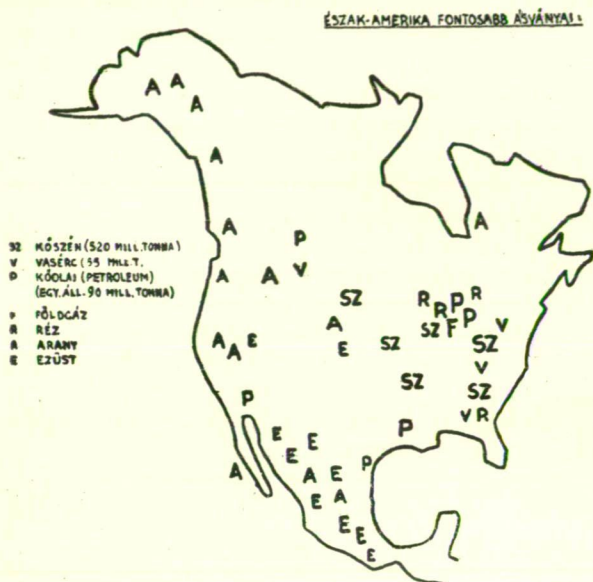
A természetől megszabott viszonyokban azonban idővel az emberi munka sokat változtatott, mért ahol a természet az ő céljainak megfelelő volt, azt jobbra tenni, ahol pedig a természet mostohán bánt vele, e mostohaságot kivédeni és ellensúlyozni, a természetet megjavítani törekedett. Ezért kellett a térképészeknek a gazdasági viszonyokról (gazdasági kultúrájáról) is térképet szerkeszténi, mely azonban alig lépheti át a természeti adottság, tehát az ősi, növényföldrajzi tájak kereteit.

E gazdasági térképek a gazdálkodás általános irányát jelölik, pl. hegyvidéki,- erdei,- mezőfüves,- külterjes,- belterjes,- nomád- stb. gazdálkodást, vagy pedig az *uralkodó gazdasági növényfajta* szerint határolják el gazdasági tájaikat, kimutatva a búza, tengeri, rozs, szőlő, stb. gazdasági növények földrajzi elterjedését az elsőbbség, fontosság figyelembevételével. De vannak olyan ábrázolások, melyek kimondottan *egy gazdasági növény* elterjedését szemléltetik, továbbá, melyek *lexikálisan felsorolják a különböző terményeket*, vagy állatokat. E keretek között igen sokféle ábrázolással találkozunk. E térképek a tanítás szempontjából használhatók, különösen, ha a már tárgyalt természeti viszonyok térképeivel összevetjük őket.

Ha nem sajnáljuk forgatni az iskolai és egyéb atlaszokat, nagyon megkönnyíthetjük tanításunk munkáját s megnövelhetjük az eredményt azáltal, hogy nemcsak a hallott, hanem a látott dolgok is megerősítik az új ismeretanyagot.

Az atlasz forgatása közben ráakadunk az *ásványtérképekre* is. A legtöbb ilyen térkép a ma iparának legfontosabb alapanyagait és erőforrásait tünteti fel: a kőszén, vasérc, petroleum, földgáz térbeli elterjedését. A mennyiségi viszonyokat az alkalmazott jelzések sűrűségével, vagy színfoltok nagyságával, viszonylagosan és csak megközelítőleg mutatják ki. Jó lenne tehát, ha minden ilyen melléktérkép mellett ott látnók a mennyiségeket kifejező és összehasonlító grafikonokat is. Amíg ezt a térképeken nélkülözzük, más helyről megszerzett adatokkal teszünk eleget a szemléltetés kívánalmainak, melyet aztán pl.

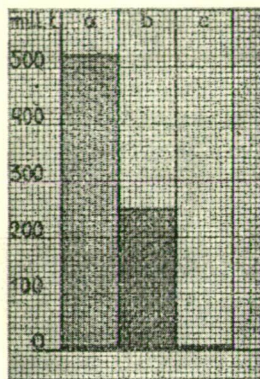
az 5. ábrán bemutatott módon a tanulókkal együtt fel is dolgozhatunk.



Házi feladat:

Évi széntermelés

- Az Unióban 520 millió tonna,
- Nagy-Brit.-ban 250 millió tonna,
- Hazánkban 7 millió tonna.



Ábrázold e mennyiségeket az oszlopokban; 10 millió tonnát 1 mm-nek végy!

5. ábra.

Több, iskolai szempontból jelentéktlenebb és melléktérképekre való ábrázolást átugorva, meg kell említenünk a *népsűrűségi térképeket*. Ezek is összefüggenek a természeti és a gazdasági viszonyok térképeivel s alkalmasak a földi életközösség érzékeltetésére. A középiskolai atlaszokban Magyarország, Európa és az egész földfelszín népsűrűségi térképeit találhatjuk meg. Ezek vagy pontokkal ábrázolják a sűrűséget, melynek segítségével pontosabban ki lehet fejezni a népsűrűség alakulását s a lélekszámot is (ha valakinek volna türelme megolvasni a pontocskák számát), vagy pedig úgy ábrázolnak, hogy az átlagos népsűrűséget egy-egy területre kiszámítva, színfoltokat alkalmaznak. Ez utóbbi iskolai szempontból jobb, mert a tankönyvekben is lejegyzett népsűrűségi számokkal kifejezett általános népsűrűséget jelöli meg. Legjobb eset az, ha e két módszert együttesen van módunk alkalmazni.

Itt meg kell jegyeznünk s a népsűrűségi térképeken jól szemlélhető, hogy a népsűrűség törvényszerű kapcsolatban áll a domborzattal, a klímával, a növényzettel, ásványvilággal és közvetlenül a gazdasági életformákkal. (L. 3. ábra.)

Hazánk térképe feltünteti, hogy a hegyvidékek ritkán (vagy egyáltalán nem) lakottak, a medencék sűrűbb népességűek. A nagyobb városok itt és a folyóvölgyekben települtek. Az erdős vidékek is ritkább népességűek, mint a szavannák és a belterjesebb művelésű tájak. Ez így van általában mindenütt a világon. Az erdészeti, vagy a trópusi erdei gyűjtögetés sokkal kevesebb embernek nyújt megélhetést, mint egy másfajta, erőteljesebb művelés. Általában a legősibb életformák ma is tartják az ősi, ritkább települési viszonyokat. A legmagasabb hegy-ségek, a hóhatáron felül, teljesen kizárják a települést. Ritka népességű tájak az állattenyésztő területek (különösen a nomádoké), de már sűrűbb a kapás, ekés, öntöző és a belterjes művelésű tájak lakossága. (Kína.) Az iparosodás erőteljesen emeli a népsűrűséget. (Európa vezető iparosállamai, az Unió keleti partjai, stb.) E tényeket különösen az ellentétes tájak szembeállításával domboríthatjuk ki. (Pl. Belgium—Szibiria.) A klímát tekintve, a mérsékelt égövi tájak a legsűrűbbek — általában. Népesedést kizáró tényezőkként említjük még: a meleg hiányát (sarkvidékek, magas hegység), a nedvesség hiányát (sivatagok), a termőföld hiányát. (Norvégia, Karszt.)

A népsűrűségi térkép tanulmányozása alkalmával gondolkunk kell tehát arra, hogy a rajta észlelteket lehetőleg mindig az adott természeti viszonyokkal magyarázzuk.

A népsűrűségi térképekkel rokon a *néprajzi térkép*. Ennek mondanivalóit egyszerű leolvastatással vesszük tudomásul s ahol lehet, tekintettel vagyunk a származási körülményekre és a történelmi okokra.

A melléktérképek rendszeres használatával nemcsak tanulóink földrajzi látókörét növeljük, de ezáltal őket leleményességre és önállóságra szoktatjuk.

Udvarhelyi Károly

A fogalmazástanítás körül.

„A fogalmazástanításban is, mint az oktatás minden más mozzanatában, legfontosabb a módszer kérdése.” Annak a folyamatnak a vizsgálata, amelynek eredményeképpen a tanuló legalkalmasabban és legbiztosabban jut a cél, a fogalmazási készség birtokába. Ez az eljárás felöleli a minta-írásművek nyelvtani, stilisztikai és szerkezeti elemzését, felépítésük titkát kutató analitikus-szintetikus eljárást. Lényegében véve kettős célt egyesít magában: egyrészt mesterségbeli kelléktár, formakészlet gyűjtését, mert hiszen a kifejezés formái voltaképpen sablonok, másrészt a tanuló szellemének a lényeg meglátására, ren-

dezési képesség kifejlődésére vezető rugalmassá tételét, fogalmazási készség kifejlesztését.⁷ A fogalmazási készségnek azt a fokozatát, mely már a formateremtésnek, a forma megválasztásának a képessége, eredetiségnek nevezzük s leszögezzük, hogy ez alapján véve az alsóbb fokozatok természetes fejlődési állomása, egyenes eredője az analógiák kombinációs törvényének természetes érvényesülése szerint, hogy a régi sablonok újakat képesek kitermelni. χ

De nem ezzel a kétségtelenül igen fontos kérdéssel akarok foglalkozni nem csupán azért, mert a Tantervi Utasítások gyönyörűen kidolgozott rendszere alig hagy rést a kritikának, hanem egy meghökkenő megfigyelés miatt, hogy elméleti és gyakorlati pedagógia, módszer és megvalósítás között alig tapasztalni megdöbbentőbb elütést, mint éppen a fogalmazástanításnál; gyönyörű módszer még talán a legügyesebb kézben is; kiszámíthatatlan akadályok miatt, sokszor döbbenetes sikertelenség kudarcát kénytelen elkönyvelni. Gondolok itt elsősorban a Tantervi Utasításoknak arra a tanácsára, hogy „nincs alkalmasabb eszközünk a fogalmazási készség fejlesztésére, mintha tanulóinktól egyéni élmények, egyéni benyomások, egyéni megfigyelések és tapasztalatok előadását kívánjuk ...“ (a tanács a tanult sablonok asszimilálását és új egyéni sablonok kiképzését célozza); ezzel szemben a leggondosabb vezetés mellett is színtelen, vértelen munkák sovány termését kénytelen learatni a tanár. Ezek a munkák a tanult sablonoknak talán hű gyűjteménye, a tanult mesterségi fogásoknak éles és hibátlan fényképe, de a tudás és lélek összefolyásának, asszimilációjának vajmi kevés nyoma van bennük, a ráhatás és a lelkiadottságok pozitív és negatív villamosságának összeütközéséből szükségképpen várható eredőjelenségek elmaradnak, az analógiás dinamó egyéni sablonokat termelő munkájának alig valami nyoma. Ezek az írásművek semlegesek, az író nincs jelen bennük, csak a tanult szabályok és sablonok élnek bennük valami személytelen, légies árnyékéletem. A megtermékenyített egyéniség életszínű arca helyett csak lárvák rajzolódnak ki a fekete sorokból. Mintha valami alattomos bénulás hatna közbe, valami titokzatos együttható zavarná a módszer érvényesülését. A balsejtés önként támasztja a kételkedő kérdést: a fogalmazástanítás kérdése tisztán módszervita-e, egyáltalában a módszer egymagában elegendő-e?

Nem meglepő, ha máris nemmel felek a feltett kérdésre, mert ezt felelte már e Tantervi Utasítás is többek között ezekkel a szavakkal, amelyek ha nem is egészen egyenértékűek a módszer csődjének a beismerésével, de bizonyos tehetetlenséggel valami „deus ex machina“-ra bízzák rá a levegőben hirtelen megszakadt pályának az égbevezetését. „A tanárok gondolkodzanak arról, hogyan tegyék a dolgozatírást termékkennyé, ille-

tőleg hogyan bírják önkéntes kifejezőtevékenységre a tanuló szellemét, képzeletét és érzésvilágát . . .” Tehát a módszer önmaga cáfolja meg kizárólagosságának a hitét, beismeri bizonyos fokú tehetetlenségét és függvényének érzi magát ismeretlen tényezőknek. Témánknál vagyunk. A fogalmazástanításban a módszeren kívül vannak ismeretlen tényezők; melyek ezek? Milyen viszonyban állanak a módszerrel? Irányíthatók-e?

Mindenekelőtt meg kell vizsgálnunk a helyzetet, a körülményeket, amelyek között a módszernek tevékenykednie, érvényesülnie kell, megvizsgálni a közreműködő tényezőket.

A tanítás két tényezője a tanár, a közvetítő és a másik a főszemély, a tanuló, akin a tanítás cselekménye végbemegy. Tanár-tanulóviszonyra vonatkozólag a pedagógiának már régi alaptétele az, hogy *eredményes nevelő-tanító-munka csak kedvező lelki légkörben biztosítható*. Természetesen a lelki harmónia elsősorban a tanuló szempontjából tekintendő és azt jelenti, hogy a tanuló legyen a tanártól kiinduló közvetítéshez hozzáhangolva, azaz ne csak kénytelen-kelletlen, mintegy terror hatása alatt, esetleg közömbösen tűrje a ráhatást, hanem, mint a virág a termékenyítő virágport, vágyja azt. Ha a gyakorlati pedagógia bármely mozzanatában, a fogalmazástanításban talán hatványozott mértékben megkívánt és könnyörtelen következetességgel kikötött előfeltétel ennek a kedvező lelki légkörnek, ennek a hozzáhangolásnak a biztosítása. Míg bizonyos tárgyaknál, ahol recepciónál egyéb alig történik, a léleknek bizonyos jóindulatú passzivitása is elég talán, a fogalmazástanításnál, ahol a recepció, azaz a sablonok átvétele után a lelkiadottságokkal való összevegyítés és a megtermékenyült lélek önálló féregmozgásának aktivitása is beszámított összetevője a sikernek, a kedvező lelki légkör elengedhetetlen alaptalaja a módszer tornájának. E kedvező lelki légkörnek két tényezője van: az egyik az *érdeklődés*, a másik a *bizalom*. Az elsőt a módszer is könnyen tud segíteni rutinos fogásaival, de már sokkal bonyolultabb a helyzet a másodiknál, olyan helyzet teremtésénél a tanuló lelkében, hogy gátlás nélkül, önkéntelen, feltétlen odaadással nyíljon meg az egy másik lélek figyelő ablakai előtt; egy lélek előtt, aki nem jóbarát, de még közömbös idegen sem, hanem a tanulónak a tanára. x

Ha a fogalmazástanítás első mozzanatát nézzük, amely a minták tanulmányozása, sablongyűjtemény, és a lélek szempontjából alig több recepciónál, a kedvező lelki légkör követelménye itt nem elsődleges. A *recepció* célját eléri, ha a lelken csak akkora rés is van, mint a méhkaptár nyílása, amelyen mint méhek, besurranhatnak az ismeretek a lélekbe, a kaptárba. A kíséző csak a kapuig mehet, a kaptárba befurakodottak eltűnnek a szemei elől, elnyeli őket a sötétség. Hogy oda-benn mi lesz velük, hogy fogadják őket a lakók, szívesen látot-

lak-e, vagy nem, van-e táplálékuk, vagy nincs, vagy egyáltalában élnek-e még, vagy már el is pusztultak, a kísérő nem tudhatja, kívül a kaptár körül topog tehetetlenül, mint a kis kacsákat vezető kotlós a tó partján.

Természetes, hogy a kísérő mégis kíváncsi az elbocsátott rajok sorsára, tudni akarja, hogy mi van velük, látni szeretné őket. Maga ugyan nem mehet be, de azok visszajöhetnek a kapuhoz, kiszólhatnak, megmutathatják magukat a látogatónak. Ez a viszontlátás néha igen érdekes. Megtörténik, hogy a besurranók közül igen sok még mindig a régi, talán már meg is fakult ruhácskájában van, sápadt és gondozatlan, láthatólag nem megy jól a sora, de vannak, akikre nem lehet ráismerni. Új ruhájuk van, megszépültek, mintha még az arckifejezésük is megváltozott volna. De el kell ejtenem a képes beszédet és egyszerű szavakkal megmondom, hogy mi megy végbe a kaptárban. A fogalmazástanításnak második mozzanata: az *asszimiláció*. A hatóerő és a lélek adottságainak egybeolvadása. Az a hatóerő érték a lélek számára, amely megtermékenyítette a lelket, egybeolvadt azzal a nevezetlén anyaggal, amit a lélekben talált, annak nevet adott, de közben lényegében maga is megváltozott. A külső szemlélő ennek az asszimilációs folyamatnak megtörténtéről csak a fogalmazástanítás harmadik mozzanatában értesül, amit a *lélek önindukciós tevékenységének* nevezhetnénk. Ez azt jelenti, hogy a sablonokkal való megtelítése mintegy villamos üteggé formálja a lelket, a benné keringő áramkörnek hajtóenergiája az analógiák törvénye, mely a sablonok és lelki adottságok pozitív és negatív pólusain új sablonokat pattant ki, termel ki; kitermeli az egyéniség sablonjait. Ennek a foknak az elérése egyúttal a fogalmazástanítás célbajutása.

Az asszimilációnak, de még inkább az önindukciónak már olyan a természete, hogy a tanuló lelkének tevékeny részvételét megkívánja, így a kedvező lelki légkört elengedhetetlen előfeltételnek szabja. Különösen magától értetődő ez az önindukciós megnyilatkozásnál, amely egyszerűen szólva nem egyéb, mint a *lélek önvallomása*, nyilvánvalóan, mert hiszen minden vélemény egyéniségen átszűr, „vu par un tempérament“, minden gondolat, kis tükröcskéjé, amely a meztelen egyéniség egy-egy részecskéjét tükrözi. Hogy a lélek eddig a fokig jusson valakivel szemben, abszolút kedvező lelki légkört igényel, minden gátlástól mentes, föltétlen bizalmat. Megvan-e, meglehet-e ez a kedvező lelki légkör a tanár-tanuló-viszonyban?

Az érdeklődéskeltés mozzanatával a módszer is meg tud birkózni, a *bizalom kérdéséről van itt elsősorban szó*. A tanár-tanuló viszonyban két tényező ötlük a szemünkbe, mely a lelki légkör kialakításában döntő súllyal hat közre. Az egyik az a körülmény, hogy a tanár nemcsak tanít, hanem ítél is, a tanuló nemcsak tanítvány, hanem egy kissé vádlott is; a tanítás kelle-

metlen járuléka ez: az *osztályzás*. Ez a tanuló kiszolgáltatottságát jelenti a tanárnak; azt, hogy a tanár leméri a tanulót, és elismer, vagy talán pálcát tör fölötte. A fogalmazástanításnál jelenti azt, hogy a tanár felülvizsgálja a sablonok asszimilálódásának eredményét és az önindukciós dinamó működését, sőt fényképet akar szerezni a megtermékenyített lélekről, az egyéniségről azzal a szándékkal, hogy annak az alapján jónak, vagy rossznak, elégségesnek, vagy elégtelennek minősítsen valakit, szelekciót gyakoroljon. Ez az alaphelyzet súlyosbítva valami homályos bizonytalanság érzetével, — melynek a létjogosultsága esetenként kisebb-nagyobb mértékben meg is van — hogy maga az ítélet nem abszolút, hanem természetszerűleg egyéniségen átszűr, végzetesen befolyásolja a tanuló lelki magatartását a tanárral szemben. A tanulónak természetes törekvése, hogy ez az ítélet irányában minél kedvezőbb legyen; természetes törekvése, hogy ebben a törekvésében minden módot felkutasson és felhasználjon, mintegy harcba vessen. A tanárnak a lélekhez fura kódot törekvéssel szemben a forrongó lélek, amely önmagával egyáltalában tisztában nincs még, az önmagát kiszolgáltatás helyett védekezik, sőt ellentámadásba megy át. Ő próbálja kikémleni a tanárt, ellesni igyekszik a tanár ízlését, felfogását, kockázatot kizárva, biztosítsa magának a kedvező ítéletet. A tanulónak ez a szerepjátszása természetesen egyáltalában nem fölösleges, a hiúság mellett inkább pirostinta-fóbia és tapogatózása a tanári értékmérce felé nagyon is ösztönös, sokszor hamis megfigyelések és téves következtetések tévútjain botorkál, de megvan és a kedvező lelki légkör kialakulásának óriási akadálya.

Ehhez a fonák helyzethez szorosan hozzátapad, mintegy belőle ered egy másik zavaró körülmény is, lényegében véve egy súlyos tárgyi tévedés, amelyet elvileg ki kellene küszöbölni tudni a módszernek, de igen sokszor, — az akadály sajátos alakulásánál fogva, — a módszer erre mégis képtelen. E tévedésnek a lelki ágyát az előbb említett fóbiák vetették meg, gyökerei pedig egészen a fogalmazástanítás első mozzanataig, a receptióig nyúlnak vissza és a *tekintélyek gátlásának* nevezhetnénk. Ebbe a kategóriába tartozik már az a helyzet, amikor a minták tanítása, és sablonok közlése folyamán a tanuló számára nemcsak a tárgyi tartalom a fontos, hanem az ismeretek közlésmódja, hangsúlyozása és sok minden külsőséges mozzanata révén becses megfigyelési terület, homályos, de mégis közelvivő tájékoztató a tanár ízlése, meggyőződése, gondolkodásmódja, egyszóval ítéletének összetevői irányában. Ehhez a vélt ízléshez alkalmazkodás, ennek a magáraöltése az átlagtanulónak legfőbb törekvése. Világos, hogy az asszimiláció helyes lefolyását megzavarhatja, az egyéniségkifejeződést pedig telje-

sen megbéníthatja ez a szerepjátás. Másik, nem kevésbé veszedelmes tekintélyi gátlás, — mindig az átlagdiákról beszélünk, — szintén már a recepció stádiumában jelentkezik, midőn a tanár a fogalmazás mintáit, fogásait, bravúros megoldásait adja át a tanulónak; ez a gátlás az a növekvő gyanú, — eloszlalni teljesen szinte lehetetlen, mert a tanuló egyszerűen nem képes meggyőződéssel elhinni gyanúja aaptalanságát (amint-hogy van is némi alapja), — hogy az írástudóknak van egy — egyelőre beláthatatlan mezejű, — *kelléktáruk, sablongyűjteményük*, a tárgyak, hangulatok, érzelmek, gondolatfürtök végtelenségének kifejezésére, mindegyikre külön-külön egy-egy legjobb, legmegfelelőbb sablon. Hogy mint a festmény is csak bizonyos távolságból és nézőszögből árulja el teljes szépségét, minden szempontnak van egy legsikerültebb kifejezési, megoldási módja. A fogalmazási készség tehát a tekintélyek gazdag kelléktárának helyes kezelése, ügyes felhasználása. Miután pedig ezeket a kellékeket a tanár közvetíti, mintegy ő személyesíti meg, így fonódik össze az említett két összetevő azzá az eredővé, hogy a tanuló fogalmazási munkájában elmosódik a nyoma az asszimilációnak; alig van nyoma az önindukciónak, az egyéniségjegyeknek. A megbízható tekintélyek idegen ízlése, világnézete, arányszemlélete egy ideig talán szerepjátás a tanuló részéről, talán a megtermékenyült lélek friss bimbói a felületi kergét csiklandozzák, feszegetik, át szeretnék törni, de idővel elképzelhető, mint ahogy számtalanszor meg is történik az az eset, hogy a mindig felöltött szerep köntössé válik, a kipattanni soha nem engedett egyéniség elcsenevészedik, már talán nem is tudna kitörni, az egyéniség betokosodik, vaskalap súlya alatt fulladozik. Ez az egyéniség hasonlatos a porcelláncipővel elnyomított lábhoz: lábnak talán még láb, de már nem valakinek a lába.

Távrolról sem akarja ez a pesszimiztikus kép azt bizonyítani, hogy kedvező lelki légkör tanár-tanuló között egyáltalán ki nem alakulhat, sőt meg vagyok győződve, hogy minden tanárnak szép számban voltak és vannak is tanítványai, akiknél megtalálta az élménykulcsot és meg tudta nyitni az egyéniség zsilipjeit. A probléma azonban ott égető, ahol ez nem sikerült. Mért nem sikerült? Mért nem tudott sikerülni? Itt próbáltam kissé túlzottan feltűnő vonással aláhúzni a bizalom kérdését. Mert igen gondolkodóba ejthetnek bennünket különösen olyan esetek, midőn egy istenáldotta kedvező pillanatban, a lélekőrségnek egy óvatlan pillanatban (talán játék örve alatt), belepillanthattunk, belopózhattunk az ifjú lélek boszorkánykonyhájába, és ott az ámulattól elkábult szívvel látjuk fortyogni, gomolyogni a lehetőségek forró titokláváját, — egy perc, a varázs megtört, a játéknak vége, a felriadt őrség elállja újból kapukat és az egyéni ritmusra dobogó szív újból óraművé me-

revedik, az egyéniség ízes szava savát veszti és a nyelv, amely-lyel él, a nem anyanyelvét kínos pontossággal beszélő idegenéhez lesz hasonlatos.

Mit lehet itt segíteni? Ha a javítás útját-módját elsősorban a lelki légkör hangolása, és a bizalom kérdése körül keressük, vajjon a tanítási rendszer mai elképzelése mellett milyen lehetőségek állanak előttünk a tanár-tanuló alapviszony módosítására. A főbiák mennyiben küszöbölhetnek ki az ítélő-vádlott alapviszonynak a megváltoztatása nélkül? Kár, hogy ami biztató választ tudna adni, a *tiszta nevelőiskolának* megvalósulása belátható időn belül utópia.

A *fogalmazás tanítása nem kizárólag az iskola dolga ...* mondja Weszely és ezzel nem csupán totalitási-igényétől fosztja meg bevallottan is a tanítási órát, hanem ujjmutatást is ad arra nézve, hogy a kudarcába bele nem nyugvó tanár merre kereskedjék hát. Vágja ketté a gordiusi csomót, ha már megoldani nem tudja. Ha a tanárt akadályozza mozgásában, vesse le a tanári köntöst, *legyen csak nevelő!* A tanár órájáról távozó növendéknek szegődjön a nyomába a nevelő s ő próbálja továbbfolytatni azt a munkát, amelyet a tanár befejezni képtelen volt. Mit jelentene ez a szerepváltás? Látszólag nem sokat, de valójában jóval többet. Jelenti-e azt, hogy az ítélő-vádlott viszonyt a tanuló teljesen feledni tudja és a báránybőrben nem ismeri fel a farkast? Bizonyára nem, de kétségtelen, hogy a lelki légkör lényegesen megváltozott, mert a főbiáknak, szerencsénkre, az a természetük, hogy erősen helyhez kötöttek, áttételek appercipiálására kevésbé fogékonyak. Hányszor tapasztalhatunk, ennek az igazságát mi magunkon, hány példát tudnék felhozni rá magam is különösen cserkésztaborozási tapasztalataimból. Hány olyan őszinte hangra, lélekmegnyilatkozásra emlékszem, amelyek otthon, az osztályban, vagy még akár a folyosón is, szinte elképzelhetetlenek. Oh, *ha ez a ruhacsere éppen a tanárnevelőnek sikerülhetne*, mekkora előnnyel tudna indulni feladata megoldásához az iskolán kívüleső tényezőkkel szemben. Ő már ismeri a tanuló fegyvertárát (hiszen ő szerelte fel), ismeri képességeit, tudja, hogy milyen fokon áll a tanuló a dolog mesterségbeli részében, sőt máris sok adat birtokában van a növendék természetéről, érdeklődési irányáról, és ha kiterjedésüket nem is, de sejti nagyjában az élménymezők fekvését. Ő már tudná, hogy — kedvező idő adtán, — körülbelül mely pontokon kellene megindítani a fúrásokat, ha a lélek legigazibb élményeinek olajforrásához akarna jutni.

Am a szerepváltás nem ilyen egyszerű; a báránybőr, ha még olyan jól takar is, teljesen nem leplez. A nevelőnek itt kell megmutatnia lélekjelenlétét, ügyességét a fellobbanó gyanú elől kisiklás és az álöltözetek gyors váltásának a művészetében. Kissé színészi, szinte detektív-szerep ez, sok-sok apró kegyes

csalás a kockán forgó, nagy értékek érdekében.

A nevelőnek ezt a titkos irányító munkáját körülbelül a következő mozzanatok szabják meg: Először is a *tudáskép* megállapítása, hogy van a növendéknek felszerelve a kelléktára, milyen az értelmisége? Aztán a *lelki kép* megállapítása: jellemvonások, hajlamok, jó-, vagy rossztulajdonságok (melyek rejtettek?), amelyek az élménykulcs keresésében becses útmutatással szolgálhatnak (zárkózottság, önbizalom hiánya, hiúság, becsvágy; akármelyik akár a viselője előtt is tudatosan alig ismert állapotban). E két pontra nézve még a tanítási viszony a főforrásunk, vagy legalább is kiindulási alapunk. Harmadik mozzanat az *élménykulcs megszerzése, az élmények feltárása, a lélek fókuszába emelése* és az élménytartalmaknak *irodalmi kifejeződés felé taszítása*. A negyedik mozzanat valójában még mindig csak a harmadik: az *élményadagolás*, azaz az élményekben szűkölködő, vagy élménylehetőségektől elzárt lelkeket céljainknak megfelelő *élmények birtokába juttatni*.

✓Tehát a nevelő feladata: fellelni az élménykulcsot, megnyitni az egyéniség zsilipjeit és kifejezésre készíteni az élményt. Az esetleg elakadt asszimilációs folyamat kérdésével bibelődni felesleges, a kifejeződni akaró élmény formakeresésében ugyanis kénytelen lesz egy visszakanyarodó görbével először az asszimilációt is belekapcsolni az önindukciós dinamó áramkörébe.✓

A fokozatok megállapítása természetesen mesterkéltnál legalább is oly mértékben, hogy az *egymásutáni* a lélek bonyolult életműködésében gyakran szinte *egymás mellettinek* tűnik fel.

Íme, egy-két vázlatos jegyzet a megvalósítás lehetőségeiből: A tudáskép, képesség, felkészültség, értelmiségi fok megismerése a hivatalos tanítási óra becses adaléka, de a lélek sajátos vonásainak a megismerése jórészt már ezen kívül esik és a tiszta nevelői viszony feladata. A tanárnak egyik legfontosabb felhivatalos nevelői szerepe az *osztályfőnökség*; egyike azoknak az álarcoknak, melyek segítségével leginkább közelférkőzhetik a lélekhez, a sok apró-cseprő személyes vonatkozású ügyes-bajos adaton át vérmérséklet, ösztön, lelki alkat titkaihoz. Az önként adódó anyagon kívül a nevelő mesterségesen is előidézhet ilyen megfigyelési anyagot felhivatalos nevelői eljárása, *osztályfőnöki óra, vagy egyesületesi* kihasználásával. Osztályfőnöki órán, egyesületi összejövetelen felvet témákat, vezet, irányít társalgási fonalat, adatokat csalva ki a növendék életkörülményeire, szórakozásaira, érdeklődésére, becsvágyára, vágyaira, álmaira vonatkozólag. A meghittség felé melegedő hang önkéntelenül elejtett (vagy nem elég diplomatikusan kicsúsztatott) ezer, meg ezer becses adatot nyújthat önmagáról, rokonszenvéről, ellenszenvéről, lelke finomabb, vagy durvább erezetéről, érdeklődése irányáról, titkos tehetségéről, hajlamairól, féltve őrzött álmairól. x.

A nevelő megismeri így az élménymezőt, élménypangást, vagy élményteltettséget, megismeri mindenekelőtt a céljaival eleve rokonhangolású élményeseket, az irodalmi becsvágy megszállottjait, a titkos regényírókat, stíluspróbálkozókat, vers-, novella-, drámaírókat, de felméri a távolabbi élménymezőket is, a sportrajongók hatalmas táborát, természetbúvárokat, stb.

Az élménykulcs kitapogatása után az *élmény megnyitása, kifejezésre készítése* a nevelő feladata. Az élménynek a lélek fókuszába emelése, az élmény értékének aláékelésével, jelentőségének hangsúlyozásával, a hiúság és becsvágy tényezőinek bekapcsolásával, főképpen olyan helyzetek teremtésével, amelyekben az élmény megnyilvánulása a legtermészetesebb kereteket és ösztönzést találja. Intézményeket teremt a nevelő: *osztálykaszínót, osztályparlamentet, vitadélutánokat*, amelyeknek jelszava, ürügye lehet különböző, de rejtett célja mindig egy: a lélek megtárása, az előadás, a formaadás művészete. A titkos irányító törekvése az, hogy minden élmény megnyilvánulásának legkedvezőbb előfeltételeire találjon. A módszer arany szabálya az *elismerés*, a bátortalanul megnyilatkozó lélekkel szemben, melynél féltő, hogy bármely pillanatban újra becsapódhatik a nehezen kinyílt élménykapu, feltétlenül, de mindig is ez marad a bíráló alapszíne még akkor is, amikor a kritika már mindinkább a tárgyilagosság felé közeledik és előrelendítést kíván gyakorolni a *minőségre* is. Megjegyzendő, hogy az elismerés bíráló nélkül sem jelentene önmagunk körül tapogást. Előfordulhat gyakran, hogy az elismerés némiképp ellentétes a magyar órai fogalmazás felelős bírálóival. A tanárnak ilyenkor fedezni kell az álarcos nevelőt a lelepleztetés ellen: „Mért tudsz te annyira közvetlen lenni, ha magadnak írsz?” Egy csodálkozó kérdés és kész. A tanítási órán felkavarodott vihar így nem csap át a nevelő légkörére is, nem zavarják meg e légkör derűjét, és a természetes irodalmi hajlamnak birtoklása mellett így sokszor valóságos stílus-antitalentumokat is oda lehet csalogatni a próbálkozások rögzítő mezejére.

Nemcsak az *irodalmi élményeseket*, de minden élménymezőt fel kell kutatnunk és célunk szolgálatára kiaknázunk. *A sport, a történelem, a természettudományok élményeseit* megkeresni, élményezőit felverni és irodalommá átszántani, különösen csábító feladat. Tartsanak előadást sportkérdésről (olimpiász), időszakos történelmi vonatkozású kérdésekről (olajszankciók), saját anyaggyűjtés alapján szociográfiai, néprajzi kérdésekről.

A különböző színű, irányú, telítettségű élmények állandó izgalmi állapotban tartására egyéb kedvező lehetőségeket is teremt a nevelő. *A naplórésznek örömei* mellett (emlékek megőrzése) a jelentőségét is aláfestheti (önismeret), sőt egy-egy távolabbi kapcsolat megpendítésével (pl. Széchenyi naplójának

jelentősége) féltve rejtegetett lelki erők jóindulatát is megnyerheti. Közös élményekre naplópályázatot hirdet a nevelő. Az osztályfőnök, különösen alsó osztályokban, *osztálykrónikát* vezetett növendékeivel; ez a felsőbb osztályokban is tovább élhet az önképzőkör érdemkönyvéhez hasonló aranykönyv formájában. Miután az osztálykrónika tartalma az osztálytársak egyéni, vagy közös élményei, jelentősége célunk irányában rendkívüli. A megfogalmazás egyéni vállalással, vagy versenyszerűleg is történhetik, a legjobb fogalmazvány kerül beírásra.

A nevelőiskola egyik újabb intézménye: az *osztálytea*, is kiváló alkalom a kifejezőosztón nyugtalanítására. Az osztálytea valójában osztályünnepély és műsora van. A műsor vegyes, de törekvésünk, hogy minél inkább irodalmi színezete legyen: zene, szavalat, mókák mellett előadás, csevegés időszerű kérdésekről, eredeti elbeszélés, költemény, színdarab, tanulmány (néprajzi, szociografiai, útirajz). A megszervezésnél, a műsor összeállításánál a műsorszámok kidolgozásánál az új gondolat, rendkívüli helyzet, a felnőttességi játék felerősítésként ne zavarjuk, hadd kavargasson, forrongjon keserű levében (ez a legnagyobb érték), csak fontos mozzanatoknál hassunk bele egy-egy beledobott ötlettel, irányító bójával, amely a tapasztalatlan elképzelések tévelygéseit helyes mederbe tereli.

Egyik legalkalmasabb élményhajtó eszközünk az *újságírás*. Hogy nevét nyomtatásban lássa, mindenkinek, még a stílus-antitalentumnak is titkos vágya. Hogy van egy újság, amelybe írhat, még a leglustább szellemekben is órási élménykavarodást idézhet fel, különösen, ha ügyelünk arra, hogy minél szélesebb rétegek számára tegyük valóságos élménnyé. Minden újságírókésztésnél elszigetelődésre, kizárólagosságra törekvő kisebb csoport (többnyire a legtehetségesebbek) törekvését enyhén nyomással ellensúlyozni kell. A szerkesztőség szűkebb bizottsága köré széleskörű nagy bizottságot kell szervezni, minél több tisztséggel (szerkesztők, kiadók, pénztáros, ellenőrök, főbizományosok stb.), hogy minél több személynek legyen az újság szívügye. A felelős tanár mint tanácsadó beletekint a szerkesztők munkájába, irányít, rostál, de gondosan ügyel arra, hogy irányító szempontjait személytelenítse: Nem azért utasít vissza kéziratot, mert gyenge, hanem mert terjedelmes, mert nem időszerű a tárgya, mert ezt és ezt várja inkább tőlünk a közönség stb. Így észrevétlenül irányítani is tudja az élményeket, rávezetni olyan területekre, melyeknek a formális képzés mellett tárgyi értékük is nagy. Az újság pályázatokat is hirdet, díjakkal serkenti a termelést.

A nevelőnek ezeken a szorosabban az iskolai élet körül gyűrűző irányítótevékenysége mellett gazdag portyázó terület nyílik még a *cserkészletben*. A cserkészlet sokágú, sokszínű tevékenységével kibányászhatatlan élménymező a legkülönbözőbb

típusú, értelmiségű, lelki alkatú, érdeklődésű serdülő számára. Az élmények irányítása, irodalmi megnyilatkozás felé terelése, vagy ilyen élmények birtokába juttatás a nevelőnek kedves és hálás feladata.

A kirándulások, a táborozás közös élményei, a gyönyörű vidékek, a történelmi helyek titokkal telített levegője már közvetlen hatásukkal is lángra tudják lobbantani az élmények szénének, a romantikának hamu alatt folyton izzó parázsát, most már csak az a szél kell, amely irányítani fogja a hömpölygő lángfolyót. Csak egy szikra kell és felgyúl Csipkerózsika-várában az élet: a várrom kazamatáiból rabok nyögése sóhajt ki, a várfalak megtelnek katonákkal, a rejtékútak lopózkodó menekülőkkel. Egy-egy személytelen, vagy talán éppen személyhez intézett megjegyzés: Hej micsoda történetet tudna ebből kanyarítani a Béla! — Egy szikra elég a dinamó begyújtásához.

A tábortüzek szervezése, rendezése is csalogató feladat az öntevékenységre vágyó lélek számára. Ugyancsak odahaza őszszel a tábori beszámoló ünnepély: tábori emlékek felidézése, szemelvények sikerültebb egyéni, vagy ősri naplókából, előadás, tábori beszámoló. (Mennyi fogalmazási és előadási lehetőség!)

A vakációra távozó növendékét sem ereszti ki áramköréből a nevelő. „A Sárközbe még? Mennyi téma vár ott feldolgozásra! Te vagy erre a leghivatottabb! Kíváncsi vagyok a munkádra!” A mag el van vetve; talán ki is kel egyszer.

A vázlatosan érintett néhány lehetőség között nem szóltam még az iskolának egy régi intézményéről, mely valamikor régen már hasonló célból létesült: az *önképzőkör*ről. Az önképzőkör diákintézmény, így a kedvező lelki légkörnek látszólag televénytalaja, de valójában nem egészen egy síkban fekvő a fogalmazástanítás erőmezejével. Az önképzőkör a diákelít működési területe, csak a legjobbak jönnek ott elő, csak azok mernek előjönni, azt mondhatnánk, hogy vadásznak a gyengékre, támogatás, fejlesztés helyett agyonbírálják, ledorongolják őket. De nem is lehet másképp, az *önképzőkör* nem nevelő-, hanem nyilvánosságiskola.

Befejezem a szemelgetést. Néhány lehetőségre akartam csak rámutatni, amelyek segítségével a nevelő továbbgombolyíthatja azt a fonalat, melyet a tanár kényszerűségből elejtett. A nevelő szerepe itt látszólag igen szerény, a tanárnak vezetőszerupe után mellékszemélyé szorul. Kétségtelenül kényszerű megalkuvás ez, de alaposabban meggondolva, ha azt várjuk, hogy a recepció után tökéletes asszimiláció menjen végbe és meginduljon az egyéniség dinamója (már pedig éppen ezt akarjuk), szinte magától értetődőnek látszik, hogy a tanuló lépjen előtérbe. Viszont természetesen teljesen magára sem hagyhatjuk a tanulót — minden nevelői beavatkozás teljes tehetetlenségét jelentené ez, — az előbb említett okokon kívül már csak azért sem, mert

az ifjúi lélek igen sokszor maga sem tudja, hányadán van önmagával. Az ifjúi lélek olyan (még önmaga előtt is), a lehetőségek árammezejével, mint a gazdagon felhúrozott cimbalom, ezüstösen csillogó húrokkal, de amelyeket még nem pendített meg senki, még nevük sincs és látszólag teljesen egyformák. Melyiknek lehet a legszebb hangja, melyiket pendítsük meg? Amit a gyakorlatlan ifjú önmagán nem vesz észre, a nevelő éles szeme észreveszi az egyformán csillogó húrok között az ezüsthúrt és azt pendíti meg és ő segíti oda az ifjút, hogy lelkének legnemesebb hangját felfedezze.

Az öcsém jut erről az eszembe, aki valamikor kis gimnázista korában egyszer azzal a furcsa kéréssel jött hozzám: „Írni szeretnék, mondj egy jó címet!” Ugy érzem, hogy rés tárult meg ezekben az önkéntelenül fakadt szavakban, rés, mely az ifjúi léleknek éppen azokra a rejtelmes mezőire világít rá, amelyeket kikutatni szeretnénk. Mintha azt mondanák: A lelkem százhúrú cimbalom, nem tudok választani, te válaszd ki, pendítsd meg a csillogó húrok közül a legszebben szólót, az igazit. Megzendíteni az ezüsthúrt, ez a nevelő szerepe, gyönyörű szerep, talán nehéz szerep és ha az, akkor sokszorosan nagy és nehéz feladat, különösen a mi „zordon, szemérmes és szótlan fajtánk gyermekeivel” szemben.

Csapó Jenő.

A tanár szerepe a cselekvő történet-tanításban.

Napjainkban a *munkaiskola* szempontjainak elfogadásában áll, vagy bukik a gyakorlati pedagógia s ennek megfelelően a *cselekedtetés* elve szinte már divatkérdéssé népszerűsödött. Azonban a gyermek öntevékenységének indokolatlan keresztülvitelét hajszoljuk akkor, midőn e célrendszer *merev* elfogadásával megglazítjuk az *iskolai tárgy* s a neki *megfelelő tudomány* közti kapcsolatokat. Ugyanis már alapjában véve más tanításmódszertani kiindulást sürgetnek a *szellemtudomány* tárgyai, mint a *természettudományok*, sőt még e két *tudománykörön belüli tárgyak* egyéniségei is — éppen az eredményes tanítás követelményeként — esetenként figyelembe veendőek. A helyes módszertani elgondolásoknak tehát okvetlenül az *illető tárgy és ennek tudománya* közti kapcsolatfelismerésekből kell eredniök.¹

¹ U. e. gondolat Dékánynál: „A történettanár a tanítás módszertana terén csak úgy kezdhet tájékozódni, ha a *történe'emírásnak* módszereit is legalább vázlatosan áttekinti“. A történelmi kultúra útja, Bp. 1936. 121. l.

Ez az *első teendőnk*, amikor a történettudománynak tanításmódszertani kérdéseiről elmélkedünk. A történetelevenítés műhelytitkait, bármennyire is a finomkodásig elemezzük, az alapanyag, az értékszemponatok forrása, végelemzésben, mindig a — véletlen keretekbe született s bennök továbbfejlődött, — *történelem-néző egyéniség marad*. Következésképen Tacitus antik szemléleti elve, a „*sine ira et studio*”, mindaddig, míg a társadalom heterogenitásában a *személyiség* jelenlétét is érzékeljük: megmarad elérhetetlen, jóllehet megközelíthető eszményképnek. Az eszményi megismerés felé törekvés vonalán a *megközelíthetőség* s az ideális távolságú *tárgyi igazság* közti különbséget pedig mindenegyes esetben, az *egyéni* történetiszemlélet hidalja át.

Ebből az egyenletes gondolatvezetésből már most mindenki csak azt következtetheti ki, hogy az iskolai látásmódnak is megvannak a maga *szubjektív* s háttérbe nem szorítható, feltételei. A történeti élet helyreállításának — *iskolai fokon is* — ez a lélektana. Ennek értelmében tehát minden olyan törekvés, mely az iskolai történelemoktatásban a tanári „*egyéniségből*” kiáramló életszemléletet nem helyezi az első vonalba: már *kiindulásában elhibázottnak tekintendő*.

A növendék az ismeretlen anyagközlésben cselekvőleg — a fogalom természettudományi és modern pedagógiai használatában — nem vehet részt, mert a *történelmi egymásután* legtöbbször nem feltételezi a természetes értelemmel megragadható és kitalálható *oksági kapcsolatokat*. Hasonlóként a tankönyv „*személytelen*” (és éppen azért, mert tankönyv) jellegénél fogva, ugyancsak nem állítható a cselekvő történettanítás legnagyobb hatású erőtenyezőinek sorába. Mégha elvileg fenntartható is volna a tankönyv cselekedtető szerepvállalásának elmélete, forgalomban lévő történelmi tankönyveink *szemlélet- és módszer-nélkülisége*, e feladat végzésében lépten-nyomon meggátolná. Tankönyvi s egyben iskolai történetiszemléletünk kirívó jelensége a *szintetikus keretnyújtás* hiánya. Intézményeket, általában bármely történeti képződményt a *fejlődés, alakulás* elve szerint kellene tárgyalnunk, ez pedig csak a fokozatos kibontakozás érzékeltetésével valósítható meg. A szintetikus ábrázolásmód legfelsőbb célmegjelölése:² „*átélni a történetben kifejlődött életcélokat, értékeszméket, a kultúra viományait múltban és jelenben, újraélni, rekonstruálni és megérteni a kultúra megteremtésének munkafolyamatát, ismerni a saját múltunkat, mint emberi erőfeszítéseket, küzdelmeket és alkotásokat.*” A szintetikus felfogás termékeny gyümölcse a történeti *folytonosságtudat* kialakulása, ami pedig egyértelmű a múlt-, jelen- és jövő-perspektíva elevenen ható erejével.

² Dékány I. id. m. 18. l.

Tankönyveink e követelményektől eltérően, az *időkeretbe* foglalt eseménycsoportot *öncélúsággal* illetik, s szemet hűny-nak vázolt szempontjaink figyelembevételé fölött, jöllehet az időbeli egymásutániság — miként erre már utaltunk, — nem jelent egyszersmind oksági összefüggéseket is. Itt az ú. n. „*post hoc, ergo propter hoc*” történelmi viszonylatban is téves következtetési forma gyakori és önkényes alkalmazására gondolok. Pl. a kereszténység elterjedése után történt a római világbirodalomnak alkotó részeire való felbomlása, egyéb összefüggések híján, azonban mégsem értelmezhető eme időtér (Kr. sz. —476.) két végeseménye, a „*post hoc, ergo propter hoc*” módjára. Széltében-hosszában észlelhető tudományódszertani fogyatékos-ság rejlik tankönyveink ama gyakorlatában is, hogy az egyetemes történeti mozgalmak medrébe *gyökértelenül* beleeresztik magyarföldi megfelelőit, s még halvány utalás sem történik, esetleg valamely gondolat *általános érvényűségére*, mely oknál fogva egyúttal a hazai történet *különfejlődésének* tényét sem ragadhatják meg. Vázolt eljárásuknak aztán legtöbbször az a növendékeket érintő káros következése, hogy az egyes kérdés-összefüggéseket, kényelmes megszokásból, az *általános európai keretbe* illesztik, kiindulván az európai kultúra egységének doktrínájából. Ez az *egyenlősítésre* (uniformizálásra) való hajlam ma már szinte kiküszöbölhetetlen iskolafajtáink gyakorlatából. Ezzel szemben azonban, hogy mennyi törésvonal jelentkezik az emberi élet fejlődésében, léginkább csak akkor válik szembetűnővé, ha egymástól *távoleső* korok tükrében az *egyező* és *elütő* vonásokat egyaránt kiemeljük. Giuseppe Ferrero — a történetirodalomban — remek példát nyújtott erre, midőn a Kr. u. III. és XX. század sorsfordulóit mesteri ecseteléssel vonja párhuzamba.³ Mindezekből annyi máris kétségtelenül megállapítható, hogy tankönyveink *merev álláspontja*, ha az iskolai oktatás valóban az *életre akar nevelni*, feltétlenül *helyesbbitésre* szorul.

Tankönyveink színvonalalatti élete eme legkiáltóbb hibaforrásainak feltárása után, azt hisszük, mindannyiánk előtt szertefoszlik a tankönyv „*cselekvő*” értékesítésének a hite. Annál meglepőbbben fogadtuk Császár Elek okfejtését, mely a tankönyvhasználatnak mégis *értékenfelüli* jelentőséget tulajdonít.⁴

Kiindulópontja szerint: „Amióta . . . a tanulók alkotómunkája került a tanítás középpontjába, azóta az a *legjobb tanár*, aki bizonyos tekintetben szinte már *fölöslegessé* tudja tenni magát a tanításban, hogy azzal is minél nagyobb érvényesítési lehetőséget juttasson a tanulók öntevékenységének.” Ez az

³ Az ókori civilizáció bukása, é. n.

⁴ Császár Elek: A tankönyv szerepe a cselekvő történettanításban. („A Cselekvés Iskolája” 1937/38. 1—2. sz. 27—34. l.

elvi kijelentés általános tanítás-elméleti szempontból szerintünk is fenntartható, azonban a történelemoktatás, tárgyi természetéből eredő, sajátosságaira már nincs tekintettel. Ismerjük értekezésének *egybefoglaló* gondolatát, melynek elfogadhatatlan voltát, — előzményeink után, — fölösleges tovább bizonygatnunk. Mielőtt azonban fejtegetéseinek néhány részleges mozzanatára is rámutatnók, a *tankönyv és a tanár viszonyának értékelésére nézve*, hallgassuk meg Dékányt. Ő is elismeri a pedagógiai tapasztalat s a megbízható tárgyi tudás szülte tankönyvek használhatóságát, de a tanár egyéniségét mindamellet ki-domborítja: „*Nincs ideális tankönyv*, de ha volna, akkor sem volna indokolt ahhoz *szolgailag* ragaszkodni”; — továbbá — „A tankönyv aránytalanságain kívül korrekcióra szorul a tekintetben is, hogy *holt betű* lévén, nem mérkőzhet meg az *élő szó* (vagyis a *tanár!*) hatásával. E tekintetben a *tanár személyisége a döntő*. . . A *személyes vénának* sehol nincs oly nagy szerepe, mint a *szellemtudományi tárgyakban*: *egy személytelenül hideg történelem nem hat*.“⁵

E modern történetpedagógiai gondolatok éleselméjű *továbbfejlesztője* egyik szlovenszkoí magyar kartársunk, kinek okfejtése, noha az általános módszertan területén szánt, de még inkább érvényes ez a bizonyos mértékben *szubjektív élmények* alapján megejtett iskolai történelmi értékelésre is: „a *modern pedagógia* lényege a mult iskoláival szemben a *nevelés kihangsúlyozásán* van, míg a múlté mindig a tanításon, a lexicális tudás maximális átörököltetésén volt. Épen ezért a modern, nevelő pedagógiában *mind kevesebb szerepet vállal magára a tankönyv*.“⁶ Néhány odavetett helyes megjegyzésen kívül számos kifogásolható állítással találkozunk Császár E. cikkében. Legszembetűnőbb mindenesetre az a gyakorlata, hogy a címében megjelölt tételhez nem szállít perdöntő bizonyítékokat, hanem ellenkezőleg, érvelésében még tárgyi tévedésekből is kiindul. A tankönyv „*cselekedtető*“ jellegének kidomborítása érdekében írt sorai kapcsán, a tankönyvi szöveg és a térképmelléklet ellentmondására hívja fel a figyelmünket s neheztel azért, hogy az egyik tankönyv térképmelléklete úgy szemléltet, „*mintha* (Horvátország) az *Kálmán király hódítása volna*.“⁷

Reális megfontolásoktól függetlenül, eleve feltételezett értékeszméje jegyében jár el akkor is, amidőn a történelemtanár szerepkörét és a polgári iskolai fokon is nélkülözhetetlen

⁵ Idézeteinket l. Dékány említett műve 106. l.

⁶ Zombory György: Tankönyveink, szlovenszkoí tankönyvirodalmunk, Magyar Írás, 1936. 8. sz. 68—69. l.

⁷ Mi a kifogásolt térképmellékletnek teljesen igazat adunk, v. ö. Deér József: A magyar-horvát államközösség kezdetei. Bp. 1931. 30—33. l.

kútfőket elveti⁸ s e feladatot a történeti regényirodalom vállaira rakja.

Nagyon optimista pillanatok sugalhatták neki azt a mondanivalóját, hogy „az új regényirodalom bővelkedik remek történeti regényekben, ezek szemelvényeinek felolvasása sokkal célravezetőbb!! — mint a kútfőké. „Tárgyi szempontból is értékesek ezek, mert megírásukat rendesen hosszú és alapos történelmi tanulmányok szolgálták megelőzni.“ Erdekes, hogy éppen ezek szavahihetőségéről mondotta Mályusz Elemér: „történeti regények történelem nélkül.“⁹

Szemléletes elbeszélések formájában kívánja Császár Elek az élményszerűséget, a tanítás munkájába, bekapcsolni. Óvatosságra int, pl. a Mika-féle Történelmi olvasókönyvekkel kapcsolatban s általában azokat a „kútfőket“ helyteleníti, melyek régies kifejezéseikkel „az enyészet hangulatával telítik meg a tantermet.“ Ezzel szemben állítjuk, hogy a „korjellemző“ régies kifejezéseket semminemű nyelvészeti cél kedvéért nem áldozhatjuk fel, hisz a tanuló korok, hangulatok különbségeit nem egyszer éppen csak ezeken s az anyagi hagyatékon át ragadhatja meg.

Általában az az észleletünk Császár Elek történetpedagógiai dolgozatáról, hogy a régi „mesemondó divatot“ akarja trónjára ültetni: a cselekedtető oktatás céjére alatt.

A tanár és a tankönyv egymásravezetett problémáját még egy oldalról nem világítottam meg kellőképpen s ez a tanítás-lélektani szempont felállítását jelentené. Tudvalevően a tanítás lélektani munkájának elemzéséből kiindulva: 1. a megértetés és 2. a tudatbarozgítás műveletét különböztethetjük meg. Ezek során vessük fel a kérdést, vajjon mit tartunk lényegbevágóbbnak: a történeti eseménycsoportok lehető megértetését, összefüggéseinek a gyermeki elme számára való tudatosítását, avagy pedig a pusztá, ezeknélküli emlékezetbevését, megerősítést? Feleletünk nem lehet vitás.

Valamennyien a helyes megértés elsőbbsége mellett foglalnunk állást, melynek pedig a tantermekben, a tanár irányítása mellett, de tankönyv nélkül, kell megtörténnie, míg az emlékezetbevésésnek, főleg otthoni vonatkozásában, kétségtelenül a tankönyv játsza a főszerepet. Következésként a megértetés és rögzítés műveleteinek értékvizonyításából is önként ered az a

⁸ Polg. isk. fokon nem tartja kívánatosnak még a növendékek szellemi szükségleteihez igazodó kútfőanyag megszólaltatását sem. E nézete a modern történetpedagógia nevében feltétlenül elvetendő s ennek gyakorlati igazolásul felemlítem, hogy a Tanárképző Főiskola gyak. isk. mindkét tagozatában meglepően eredményes történettanítás folyik éppen a kiszemelt egykorú források igénybevételével.

⁹ Magyar Szemle, 1930. évf.

dolgozatunk elején is hangoztatott álláspontunk, hogy a történelem *tárgyi természetében*, szellemtudományi sajátosságában rejlik a *nevelő-egyénség elsőbbsége* a tankönyv- s a segédeszközökkel szemben. A tanuló-csztály a holt betűk mondanivalóját egyénenként más-más módon fogja fel s a *tanár összetartó tevékenységére* van szükség, hogy a vélemények sokszor összehangtalan koncertjében a legművészbibb vezérszólamot emelje ki s ezáltal a forrongó ifjúi lélek töréseit az ő *történetileg indokoltabb világnézetéhez* hangolhassa.

Wagner Ferenc.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Magyar nyelv.

Lévay József: Mikes.

A rímek elhelyezése a versszakban.

Tanítás a polg. isk. III. osztályában.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

1. Írásbeli: A tél szomorúsága.

2. Petőfi: Odanézzetek! Babits: Egy szomorú vers. A rím és fajai.

II. Ráhangolás.

II. Rákóczi Ferenc. A bujdosók Rodostóban. Mikes.

III. Célkitűzés.

A bujdosó Mikes sorsa Lévay József: „Mikes” c. költeményében.

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

2. Másodszori olvastatás és rövid megbeszélés részegységek szerint:

a) 1. versszak: a bujdosó egyedül él Törökországban.

b) 2—4. versszak: gyötrelmes honvágya.

c) 5. versszak: török földön szabadon élhet.

d) 6. versszak: továbbra is egyedül hallgatja a tenger mormolását.

3. A költemény gondolatmenete, szerkezete.

4. A költemény előadásmódja, stílusa.

5. A költemény rímelve.

6. *A rímek elhelyezése.*

Páros-, kereszt-, fél-, ölelkező-, visszatérő- és ráütő rím.
V. *Összefoglalás.*

Házi írásbeli feladat: Amikor legtovább távol voltam szüleimtől; Amikor nagy betegség volt családjunkban.

Tanítás.

I. Számonkérés.

1. Mi volt a házi írásbeli feladat, D.? (A tél szomorúsága.)
[A füzetek megtekintése.] Vizsgáljuk meg K. dolgozatát!

A tél szomorúsága.

A meleg szobában ülök, és elmerengve nézek az utcára. Sűrű pelyhekben hull a hó. Hideg van.

Az utcán fagyosképű emberek imbolyognak. Egy rongyosruhájú, szenvedő asszony vonszol maga után két kis didergő gyermeket. Szánakozva nézek utánuk. Szegények! de sokat szenvedhetnek a könyörtelen téiben! A város csenevész fáin kopott tollú verebek gunyasztanak, és néha le is potylyan közülük egy-egy a fehér útra. Ha akadnak is emberek, akik ételhulladékokat szórnak ablakuk párkányára, ez mégis keveset jelent a szegény madaraknak. Képzeletem a mezőre, pusztára, erdőre száguld. Mindenfelé pihen a természet. A mezőkön fekete varjak kóborolnak. A mezei vadak meghúzódnak a bokrok alatt. Az erdő is alszik. Olykor-olykor megroppan egy-egy ág, mintha a hermelinbe öltözött faóriások csontjaikat ropogtatnák. Némelyik bokor tövises csontváza mögül prédára leső éhes vad lázas szeme villan ...

A tél embernek, állatnak ádáz ellensége.

(K. I.)

Ki kíván hozzászólni? (K. dolgozatát minden tekintetben szépnek találom. Különösen a szerkezete ragadta meg figyelmemet. A bevezetésben arról ír, hogy a meleg szobából elmerengve néz a havas utcára. A tárgyalásban ügyes sorrendben beszél az emberekről, azután a verebekről, és végül az erdőmező téli életéről. Helyes gondolattal fejezi be fogalmazványát: a tél az emberek és állatok ellensége.) Mit szölk a dolgozat stílusához? (A szép stílus kellékeit is felhasználja: szép szóképeket alkalmaz s ezek szemléletessé teszik az előadást.) Említetek néhány szóképet! (*Az erdő alszik* = megszemélyesítés; *Az erdő fái csontjaikat ropogtatják* = megszemélyesítés; *A puszta bokor olyan, mint a csontváz* = hasonlat; stb.) K. munkájával meg lehetünk elégedve.

2. Mivel foglalkoztunk a múlt órán, Z.? (Petőfi: „Odanézetek!” — és Babits: „Egy szomorú vers” című költeményével, megismerkedtünk a rímmel s a rím fajaival.) Miről szól a Petőfi-vers, P.? (A fergeteg százados tölgyeket szakít ki a bércekebeléből, de az emberi szívből nem tudja a bánatot kitépni.) Miről szól Babits verse, D.? (A költő azon panaszkodik, hogy

nincsen barátja.) Mit figyeltünk meg ezekben a versekben? (A rímet.) Mit kell a rímről tudni, E.? (A rím a hangok szabályos összecsengése. Fokozza a vers dallamosságát. Van mássalhangzós-, magánhangzós- és tiszta rím. A mássalhangzós rím a szókezdő mássalhangzók ismétlődése. Ilyen pl. Babitsnak „Egy szomorú vers” című költeményében: *Barangoló borongó, ki bamba bűn borong, borzongó bús bolyongó, baráttalan bolond.* Ez a rím legrégebbi faja. Közmondásainkban is előfordul, pl.: *Vak vezet világtalant; Hátán háza, kebelén kenyere.* A magánhangzós rím a magánhangzók összecsengése a sorok végén; pl. Tompának „A gólyához” című költeményében: *Megenyhült a lég, vidul a határ, S te újra itt vagy, jó gólyamadar! A tiszta rím*ben a magán- és mássalhangzók is megegyeznek; pl.: *Az ócska fészket megigazgatod, Hogy ott kikölthessd pelyhes magzatod.*)

II. Ráhangolás.

Kinek az emlékét hirdeti a Gizella-téri gyönyörű lovaszobor? (II. Rákóczi Ferencét.) Mivel érdemelte ki az utókor hódolatát, F.? (A több mint 200 évvel ezelőtt lezajlott dicsőséges kuruc szabadságharc vezérlő fejedelme volt.) Petőfi így kiált fel egyik lelkes költeményében: *Hazánk szentje, szabadság vezére, sötét éjben fényes csillagunk!* Valóban vezérlő csillagunk ő a trianoni éjtszakában. Nagyszabású szobra a tettekben megnyilatkozó, önzetlen, áldozatra kész hazaszeretetre és kötelességteljesítésre figyelmezteti a város minden polgárát. Jól tudjátok, hogy a nagy túlerővel, s a jól fölszerelt és kiképzett ellenséggel szemben a kurucok lelkesedése kevésnek bizonyult. Veszedelemes járvány is pusztította a magyar táborokat. Ilyen körülmények között nem volt más választás, mint a küzdelem befejezése. De Rákóczi szabadságharca nem volt hiábavaló. A király elismerte az ország függetlenségét, ígéretet tett a sérelmek orvoslására, s bűnbocsánatot ígért mindenkinek, aki hűségére tér. Rákóczi elfogadta-e a feltételeket, M.? (Elvei mellett híven kitartott, ezért nem fogadta el a békefeltételeket, hanem elhagyta az országot, s a török szultán meghívására Rodostóban telepedett meg. Ott élt haláláig. Később hazahozták hamvait, s a kassai székesegyházban helyezték örök nyugalomra. Ott várja a magyar feltámadást.) Mutasd meg Rodostót, S! (—) Itt van Rodostó látképe. [A kép bemutatása.] Rákóczit hűséges emberei is követték az önkéntes száműzetésbe. Egész utcát foglaltak el Rodostóban, s ezt ma is Magyar-utcának hívják. Rákóczi kísérete között kitűnt a fejedelem kamarása, Mikes Kelemen. Itt az arcképe! [A kép bemutatása.] Illő, hogy közelebbről ismerkedjünk meg nemes egyéniségével. Erdély egyik kis falujában, Zágónban született [térkép] székely nemes családból. 17 éves korában Rákóczi udvarába került, s többé nem hagyta el a fejedelmet. A fejedelem iránti hűséges ragaszkor-

dása mellett kitűnt mint író is. Legértékesebb könyve „Törökországi levelei“. A saját szórakoztatására írt több mint 200 levélben meglevenedik a rodostói bujdosók élete. Itt a kézírása! [Bemutató.] Tanulmányaink folyamán még meg fogunk ismerkedni néhány levelével. A fejedelem halála után a hontalanság gyötrelmes évei következtek. 50 évi száműzetés után utolsónak halt meg a bujdosók közül.

III. Célkitűzés.

Ez a különös élet megragadta egyik kedves költőnk, Lévay József képzeletét (az osztály: „Születünk“), szívvel-lélekkel elmélyedt a rokonszenves bujdosó sorsában, s Mikes mélabúját, sóhajtásait, vágyait és gyötrelmes hontalanságát szívbemarkoló művészettel szolgáltatta meg. A költemény címe: „Mikes“. Megtalálható könyvünk . . . lapján.

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

Mikes.

1. Egyedül hallgatom tenger mormolását,
Tenger habja felett futó szél zúgását,
Egyedül, egyedül,
A bujdosók közül
Nagy Törökországban! ...
Ifacsak itt nem lebeg sírjában nyugovó
Rákóczinak lelke, az eget csapkodó
Tenger haragjában!
2. Peregnék a fákról az őszi levelek,
Kit erre, kit arra kergetnek a szelek,
Más vidékre száll a
Csevegő madárka
Nagy Törökországból ...
Hát én merre menjek, hát én merre szálljak,
Melyik szegletébe e szöles világnak
Idegen hazámból?
3. Zágon felé mutat egy halovány csillag,
Hol a bércek fején hókorona csillog,
S a bércek aljában
Tavaszi pompában
Virágok feselnék ...
Erdély felé mutat, hol minden virágon
Tarka pillangóként első ifjúságom
Emléki röpködnek.
4. Ah, mért nem szállhatok hozzád, szülőföldem,
Mikor minden bókrod régi simerősem?

Mért vagy szolgaságban,
Gyászos rabigában
Oly hosszú időkig!
Ha feléd indulok, lelkem visszatartja
Az édes szabadság bűvös-bájos karja,
Vissza mind a sírig.

5. Itt eszem kenyerét a török császárnak,
Ablakomra titkos poroszlók nem járnak,
Éjjeli sötétben
Hallgatni beszédem
Beárulás végett ...
Magános fa vagyok, melyre villám szakad,
Melyet vihar tördel, de legalább szabad
Levegővel élhet.

6. Egyedül hallgatom tenger mormolását,
Tenger habja felett futó szél zúgását.
Egyedül — egyedül
A bujdosók közül
Nagy Törökországban!
Körülöttem lebeg sírjában nyugovó
Rákóczinak lelke, az eget csapkodó
Tenger haragjában.

2. Másodszori olvastatás és megbeszélés részegységek szerint.

Az író művészi tolla alatt megelevenedik Mikes Kelemen alakja. Szinte látjuk a morajló tenger partján a hontalanság fájdalmaiban vergődő bujdosót; úgy rémlik, mintha elhagytottságáról, hazavágyódásáról és szabadságszeretetről szóló fájdalmas vallomását *hallanók*. Mi ennek a költeménynek a tárgya? (Rákóczi bujdosói közül már csak Mikes Kelemen él, egyedül hallgatja a tenger mormolását, szomorú magányában hazagondol kedves szülőföldjére, de nem szállhat haza, mert a szabadság visszatartja.) Hogy tökéletesen elmélyedjünk a költemény szívét-lelket megindító hangulatába, még egyszer elolvassuk.

a) Kezdje, F.! (Egyedül hallgatom tenger mormolását . . .) Mit tudunk meg az 1. szakaszból, B.? (Mikes egyedül hallgatja a tenger mormolását, mert a többi bujdosó már mind meghalt.) Csak ki van esetleg vele, Z.? (Rákóczi lelke a háborgó tenger haragjában.)

b) Tovább olvas M.! (Peregnek a fákról az őszi levelek . . . Zágon felé mutat egy halovány csillag . . . Ah, mért nem szállhatok hozzád, szülőföldem . . .) Az őszi levélhullás s a madarak elköltözése milyen vágyat kelt a bujdosó lelkében, T.? (Ő is szeretne útrakelni, szülőföldjére, Zágónba szeretne szállni, a ha-

vas bércek és virágos mezők közé, ahol szép ifjúságát töltötte.) Itt van Zágón látképe. [A kép bemutatása.] Ez a regényes bércekkel övezett és természeti szépségekben pompázó hely valóban alkalmas arra, hogy szülöttje lelkében ötven évi távollét után is eleven képként éljen. Ha a sors mostohasága el is szakította őt imádott szülőföldjétől, lélekben egy pillanatra sem szakadt el tőle. Azt írja egyik levelében: „Ugy szeretem Rodostót, hogy el nem felejthetem Zágont.” Mégis, miért nem megy haza, K.? (Mert hazája rabságban sínylődik, s ha elindul, a szabadság visszatartja.) Sok-sok magyar gondol ilyen gyötrelmes érzéssel elrabolt szülőföldjére.

c) Olvasson R.! (Itt eszem kenyerét a török császárnak . . .) Hogyan él Mikes Rodostóban, V.? (A török császár kenyerét eszi, de titkos poroszlók [a tanár: kémek] nem lesnek utána. Egyedül van, mint a magányos fa, amit a villám és a vihar tördel, de szabadon él.)

d) Tovább, K.! (Egyedül hallgatom tenger mormolását . . .) Mit csinál a bujdosó egyedüllétében, S.? (Hallgatja a tenger mormolását és a szél zúgását.) Milyen különös érzése támad ilyenkor, G.? (Ugy érzi, mintha Rákóczi lelke lebegne körülötte.) A szabadság érzése a szabadság hősnének, rajongva szeretett urának emlékét idézi fel.

3. A költemény gondolatmenete, szerkezete.

Hasonlítsuk össze az első és az utolsó szakaszt! Mit tapasztalunk, D.? (Ugyanazt fejezik ki: Mikes egyedül hallgatja a tenger mormolását.) De érdekes különbséget is észlelhetünk! F.! (Az elején talán Rákóczi lelke is vele van, a végén pedig ott lebeg körülötte.) Ugy van. Mikor Mikes kiöntötte lelke fájdalomát, és hitvallást tett a szabadság mellett, akkor közvetlen közelségben érezte a szabadság hősnének szellemét, s ez erőt öntött csüggedő lelkébe. Az első és utolsó szakasz azonossága szép keretbe foglalja Mikes lelki vergődését, amely a közbülső négy szakaszban jut kifejezésre. Ismertesd röviden, H.! (Ősz van, a fák hullatják leveleiket, a madarak más vidékre szállnak, csak Mikes nem mehet sehova. Eszébe jut kedves szülőföldje, Zágón, de nem szállhat oda, mert hazája rab. Tovább eszi tehát a török császár kenyerét, de legalább szabad, mert nem lesnek utána a kémek.) Ezek után mindannyian érzitek a költemény szép szerkezeti tagoltságát M.! (Az 1. szakasz a bevezetés, az utolsó a befejezés, a középső négy a tárgyalás. Az első és utolsó szakasz a keret, amely magában foglalja Mikes lelki vergődését.)

4. A költemény előadásmódja, stílusa.

Mi teszi ezt a költeményt annyira elevenné, E.? (Lévay József Mikes helyzetébe képzeletben magát, s úgy adja elő mondani-valóját, mintha Mikes beszélne. Mikes izgatott lelkiállapotának kifejezésére alakzatokat használ.) Említsetek néhány alakzatot! (A jelentkező tanulók: *Egyedül hallgatom . . . egyedül,*

egyedül = szóismétlés; *Hát én merre menjek, hát én merre szálljak . . .* = kérdés, felkiáltás és szóismétlés; *Ah, mért nem szállhatok hozzád, szülőföldem . . .* = felkiáltás és kérdés, stb.) A szemléletességre is találunk szép példákat. Említsetek néhány szóképet! (A jelentkező tanulók: *Kit erre, kit arra kergetnek a szelek*, = megiszemélyesítés; *Magános fa vagyok . . .* = hasonlat; *Zágon felé mutat egy halovány csillag, Hol a bércek fején hókorona csillog*, = megiszemélyesítés.)

5. A költemény rímelése.

Hány sorból áll egy versszak? (Nyolcból.) Vizsgáljuk meg, mely sorok rímelnék egymással! B.! (Az 1. sor rímel a 2-kal, a 3. a 4-kel, az 5. a 8-kal, a 6. a 7-kel.) Ha az egymással rímelő sorokat ugyanazzal a betűvel jelöljük meg, akkor megkapjuk a vers rímképletét. Állapítsuk meg még egyszer a rímelhelyezést! M.! (Az 1. sor rímel a 2-kal.) Jelöljük meg mind a két sort *a*-val! Tovább! (A 3. sor rímel a 4-kel.) Jelöljük meg *b*-vel! Tovább! (Az 5. rímel a 8-kal.) Hogyan jelöljük meg? (*c*-vel.) Még van két sor. (Ezek egymással rímelnék.) Mivel jelöljük meg? (*d*-vel.) Most megkaptuk költeményünk rímképletét. Mit lehet erről a rímképletről leolvasni, P.? (A versszak 8 sorból áll, az 1. sor rímel a 2-kal . . .) Helyes.

6. A rímek elhelyezése.

A költők nagyon sokféle rímelhelyezést alkalmaznak. Mégis vannak olyan rímek, amelyek gyakran fordulnak elő. Lássuk őket! [A példák könyvnélkül tanult versekből vettünk.] A példákat halkan mondjátok velem!

Megenyhült a lég, vidul a határ,
S te újra itt vagy, jó gólyamadár.
Az ócska fészket megigazgatod,
Hogy ott kikölthesd pelyhes magzatod.

Rímképlete? (*a a b b*.) Mivel a sorok párosával rímelnék, milyen rímnek nevezhetjük? (Páros rím.) [Tábla, füzet.]

Száraz ágon hallgató ajakkal
Meddig ültök, csüggedt madarak?
Nincs talán még elfeledve a dal,
Amelyre egykor tanítottalak?

Rímképlete? (*a b a b*.) Itt a sorok keresztben rímelnék, tehát milyen rím? (Keresztím.) [Tábla, füzet.]

Hazádnak rendületlenül
Légy híve, óh magyar!
Bölcsőd az s majdan sírod is,
Mely ápol s eltakar

Itt csak két sor rímel. (A 2. a 4-kel.) A nem rímelő sorokat néma soroknak hívjuk, és vízszintes vonással jelöljük. Tehát rímképlete? (*— a — a*.) Ez a félrím. [Tábla, füzet.]

A következő rímelhelyezések ritkábban fordulnak elő. A példákat előttem ismeretlen Arany János-versekből idézem, tehát figyeljétek meg jól:

Hajdanában, amikor még
 Így beszélt a magyar ember:
 Ha per — úgymond — hadd legyen per,
 Ami nem volt ép olyan rég.

Még egyszer elmondom: *Hajdanában, amikor még . . .* Mit tapasztaltál, G.? (Az 1. sor a 4.-kel, s a 2. a 3.-kal rímel.) Rímképlete? (*a b b a.*) Az 1. és a 4. sor körülöleli a középső két sort, ezért ölelkező rím a neve. [Tábla, füzet.]

Királyasszony néném,
 Az egekre kérném,
 Azt a rózsát, piros rózsát
 Jaj, be szeretném én!

Még egyszer figyeljétek meg: *Királyasszony, néném . . .* Mit vettél észre, F.? (Az 1., 2. és 4. sor rímel, a 3. sor néma.) Rímképlete? (*a a — a.*) A két első sor ríme a 4. sorban megismétlődik, visszatér. Ez a visszatérő rím. [Tábla, füzet.]

A következő példa ötsoros szakaszból áll:

Cserna vizén zúg a malom:
 Más veszi a vámot azon;
 Másnak zöldell a domb hátja,
 Másnak a völgy selyemágya, —
 Még az Isten is megáldja.

Rímképlete, V.? (*a a b b b.*) A második páros rímre még egy ráadás következik. Ez a ráütő rím. [Tábla, füzet.]

A költőnek szabadságában áll, hánysoros versszakokat szerkeszt, s így a rímelhelyezések igen változatosak. Lévy költeményének első fele? (Páros rímű.) Második fele? (Ölelkező rímű.)

V. Összefoglalás.

[A tábla és a füzet képe a következő:]

Lévy József: Mikes.

Rímelhelyezése: a

a

b

b

c

d

d

c

$$\left. \begin{array}{c} a \\ a \\ b \end{array} \right\} \text{páros rím.}$$

$$\left. \begin{array}{c} - \\ a \\ a \end{array} \right\} \text{félrím.}$$

$$\left. \begin{array}{c} a \\ a \\ a \end{array} \right\} \text{visszatérő rím.}$$

$$\left. \begin{array}{c} a \\ b \\ a \end{array} \right\} \text{kereszt rím.}$$

$$\left. \begin{array}{c} a \\ b \\ b \end{array} \right\} \text{ölelkező rím.}$$

$$\left. \begin{array}{c} a \\ a \\ b \\ b \end{array} \right\} \text{ráütő rím.}$$

Milyen költeményben gyönyörködtünk a mai órán, K.?
 (—) Mi a tárgya, F.? (—) Ismertesd röviden a szerkezetét, B.!
 (—) Mit jegyeztél meg a költemény előadásmódjáról, stílusáról, M.? (—) Rímképlete, G.? (—) Melyek a gyakrabban előforduló rímelhelyezések, L.? (—)

Szeretném, ha Lévy remekművének hatása alatt élénken, hangulatosan beszámolnátok egy mély élményetekről. Két címet adok, válasszatok tetszésetek szerint! Az egyik: *Amikor legtovább távol voltam szüleimtől*; a másik: *Amikor nagy betegség volt családukban*.

Szántó Lőrinc.

Mennyiségtan.

Az arányos osztás.

Két tanítási óra a polg. fiúiskola II. osztályában.

Az arányos osztást négy órában tanítom. Az alábbiakban az első és második óra menetét közlöm: az első órát részletesen, a másodikat vázlatban.

1. óra.

I. Fejszámolás. (Alapfogalmak.)

(A számadatokat a táblára írom; a tanulók nem írnak.)

1. Két fiú közösen vett 10 dkg cukrot. Az egyik 14 f-rel, a másik 18 f-rel járult hozzá. Hány szem jut mindegyiknek, ha összesen 32 szemet kaptak? (Az első 14 szemet, a másik 18 szemet kap.) Miért?

2. Három fiú 1 kg diót vett. Az egyik 20 f-t, a másik 18 f-t, a harmadik 12 f-t adott hozzá. Eppen 100 diót kaptak. Hány db. jár mindegyiknek? (40, 36, 24 db.) Hogyan számítottad ki? A diókat a fillérek arányában kellett szétosztani, azaz *arányos osztást* végeztünk.

3. Hárman közösen hoztattak 100 q fát. Összes költségük 350 P volt. Mennyivel járult hozzá mindegyik, ha az egyik 20 q fát, a második 30 q-t, a harmadik a többit vette át? Hány P-be

jön 1 q fa? Mennyit fizet akkor mindegyik? (70 P-t, 105 P-t, 175 P-t.)

A 350 P-s költséghez 20:30:50 arányában kellett hozzájárulniok. A 20, 30 és 50 számokat *arányszámoknak* nevezzük.

4. Egy cséplőgép vételárához valamikor 5 egyén egyenlő járult hozzá. Időközben Kovács megvette az egyiknek a részét, Tóth pedig a másik kettő részét, és akkor már csak két tulajdonosa volt a gépnek: Kovács 2 résszel, és Tóth 3 résszel. A gépet néhány év múlva 2000 P-ért eladták. Hány P-t kapott mindegyik? (Kovács 800 P-t, Tóth 1200 P-t.) Hogyan számítottad ki?

A 2000 P-t tehát 2:3 arányában kellett szétosztani.

5. Osszátok fel 30-at 2:3 arányában!

6. Osszátok fel 60-at 1:2:3 arányában! Hogyan csináltad?

7. Osszátok fel 64-et 3:2:3 arányában! Hogyan csináltad?

II. Írásbeli számolás.

(A következő példákat a tanulók is írják. A számítást közösen végezzük. Egy tanuló hangosan számol.)

1. Három gazda közösen vesz egy vetőgépet 720 P-ért. Mivel földjüket ugyanolyan vetésforgóval művelik, abban állapodnak meg, hogy a vételárát szántóföldjük nagysága szerint adják össze. Az egyiknek 31, a másiknak 24, a harmadiknak 35 hold szántóföldje van. Mennyit fizet mindegyik?

Írjátok olyan elhelyezésben a számadatokat, ahogyan én írom őket! Hány egyenlő részre kell a 720 P-t osztani? Mit mutat ez a szám? Hányszor fizeti ezt A? B? C? Milyen arányban fizetik tehát a vételárát?

$$A: 31 \text{ hold, } 31 \times 8 \text{ P} = 248 \text{ P}$$

$$B: 24 \text{ „ } 24 \times 8 \text{ P} = 192 \text{ P}$$

$$C: 35 \text{ „ } 35 \times 8 \text{ P} = 280 \text{ P}$$

$$\hline 720 \text{ P} : 90 = 8 \text{ P} \quad \underline{720 \text{ P}}$$

2. Három munkás közösen vállalt el egy munkát 7 q búzáért. A munka 15 napig tartott, de közben az egyik munkás 3 napon, a másik 1 napon nem vehetett részt a munkában. Mennyi jár mindegyiknek?

Milyen arányban kell a 7 q-t szétosztani? (A munkában résztvett idő, azaz 15:12:14 arányában.)

$$A: 15 \text{ nap, } 15 \times 17.07 \text{ kg} = 256.05 \text{ kg} \sim 256 \text{ kg}$$

$$B: 12 \text{ „ } 12 \times 17.07 \text{ „} = 204.84 \text{ „} \sim 205 \text{ „}$$

$$C: 14 \text{ „ } 14 \times 17.07 \text{ „} = 238.98 \text{ „} \sim 239 \text{ „}$$

$$\hline 700 \text{ kg} : 41 = 17.07 \text{ kg}$$

$$\underline{700 \text{ kg}}$$

290

300

13

3. Négyen 150 q fát hozattak. A fáért és a szállításért

együttvéve 489 P-t fizettek. Mennyivel járul hozzá mindegyik, ha egyenként 40, 30, 50, illetve 30 q fát vesznek át?

Mit kell legelőször megállapítanunk? (Mennyi költség jut 1 q fára.) Hogyan kapjuk ezt meg? (489 P-t el kell osztani 150-nel.) Kb. mennyibe jön 1 q fa? (3 P-nél valamivel többbe.) Milyen arányban járulnak a kiadáshoz? (40:30:50:30 arányában.) A számítást egyszerűsíteni lehetne azzal, hogy az 1 q-ra eső kiadás helyett azt számítjuk ki, mennyibe jön 10 q fa. Milyen arányban adják össze ekkor a 489 P-t? (4:3:5:3 arányában.) Az eredeti arányszámokat véve A a költség $\frac{40}{150}$ részét, fizeti, az utóbbiakat véve $\frac{4}{15}$ részét, ami egyremegy. Mit csinálhatunk tehát az arányszámokkal? (Valamennyit szabad ugyanazon számmal osztani.) Az arányszámok tehát egyszerűsíthetők. Az előbbi két példakon egyszerűsíthetők-e?

Végezzük el a számítást!

A: 40 q	$4 \times 32 \cdot 60$ P	$= 130 \cdot 40$ P
B: 30 „	$3 \times 32 \cdot 60$ „	$= 97 \cdot 80$ „
C: 50 „	$5 \times 32 \cdot 60$ „	$= 163 \cdot 00$ „
D: 30 „	$3 \times 32 \cdot 60$ „	$= 97 \cdot 80$ „
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 489 P: 15 = 32 · 60 P <u>489 · 00 P</u> </div>		
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 39 </div>		
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 90 </div>		
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 0 </div>		

Mondd el röviden, hogyan számítottad ki a példát! Mondd el te is!

III. Házi feladat kijelölése.

1. példa: 900 kg kukorica 10:8:7 arányában osztandó szét.
2. példa: Egy közös üzlethez A 2000 P-t, B 1600 P-t, C 1400 P-t és D 1000 P-t adott. Hogyan osztják el a 930 P nyereséget?

2. óra.

I. A házi feladat számonkérése.

1. példa:

A: 10 × 36 kg	$= 360$ kg
B: 8 × 36 „	$= 288$ „
C: 7 × 36 „	$= 252$ „
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 900 kg: 25 = 36 kg <u>900 kg</u> </div>	

2. példa:

A: 2000 P	10×31 P	$= 310$ P
B: 1600 „	8×31 „	$= 248$ „
C: 1400 „	7×31 „	$= 217$ „
D: 1000 „	5×31 „	$= 155$ „
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 930 P: 30 = 31 P <u>930 P</u> </div>		

II. Fejszámolás.

1. 200 P-hogyan osztható szét 4:5:11 arányában?
2. 80 kg lisztet úgy kell 3 egyén közt szétosztani, hogy ahányszor az egyik 4 kg-ot kap, a másik kettő 5 kg-ot, illetve 7 kg-ot kapjon. Mennyit kap mindegyik?
3. Osszátok el 600-at 40:80 arányában!
4. Hogyan osztandó el 40 P 30:70:100 arányában?

III. Írásbeli számolás.

1. Egy vállalat 2600 P nyereséggel végződött. Hogyan osztják ezt el, ha A 4000 P-t, B 5000 P-t, C 6000 P-t és D 3000 P-t fektetett be?
2. Három egyén között úgy osztandó szét 1000 P, hogy valahányszor az egyik $1\frac{1}{2}$ P-t kap, a második $1\frac{1}{4}$ P-t, a harmadik 2 P-t kapjon.
3. Három gazda közösen bérelt birkalegelőt 500 P-ért. A juhásznak 350 P-t fizetnek. Mennyivel járul hozzá mindegyik a költségekhez, ha juhaik száma: 140 db., 88 db. és 61 db.?

IV. Házi feladat kijelölése.

50. lap 4. példa. 51. lap 3. példa a könyvben megjelölt módosítással.

Krix Márton.

Természetrajz.

A füsti fecske.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

Szemléltető eszközök: Füsti, házi és parti fecske kitömött példánya vagy színes képe.

I. Előkészítés.

a) *Számonkérés.* A nagycsőrű éneklők.

Leghasznosabb madarunk, melyet a magyar ember Isten madárkájának nevez. (A fecske.) Ezt a vörös farkú fecskét *füsti ferskének* nevezzük.

b) *Élménynyújtás.* Érkezésével, táplálkozásával, fészkelésével és vándorlásával kapcsolatos élményeikről beszámolnak a tanulók.

II. Tárgyalás.

Azért szeretjük a fecskét, mert emberemlékezet óta együtt él ez a hasznos, csicsérgő madár az emberrel, úgy a kunyhóban, mint a palotában. A magyar ember különösen tiszteli és szereti,

s elvetemült, bűnös embernek tartja azt, aki a fészket leveri.

Mi készítette a fecskét arra, hogy az emberi lakás közelében üssön tanyát? (A ház eresze alatt és az istállóban védelmet talál a ragadozó állatok ellen, és mert a ház tájékán sok a légy, mert jószágot tartanak és sok a hulladék.)

A telet Dél-Afrikában töltik (10.000 km, 50-szer akkora a távolság, mint Szegedhez Budapest!), honnan csak április elején térnek vissza a régi fészükbe. (Ha elnézzük a kitartóan és villámgyorsan surranó fecskéket, megértjük, hogy könnyen vállalkozhatnak a nagy útra, mert testük csónakalakú, szárnyuk és farkuk erősen fejlett.) Nagy a szomorúság, amikor nem tér vissza tavasszal az ősszel elköltözött fecsepar: a Földközi-tenger mentén lakó népek a vándorlás alatt ezerszámmra fogdossák őket össze, hogy megegyék; az ősszel elvándorolt fecskéeknek csak alig fele jön vissza!

Amint megérkeznek, első dolguk a régi fészek rendbehozása, kibélelése, ha pedig elpusztult, új fészek építése. Miért építi fészket földel alá? (Mert sárból épített fészket a szabadban szétmosná az eső.) Melyikőtök figyelte meg, hogyan építi a fészket? (A hím és a tojó egyesült erővel építik. Hol száraz növényi szálát, hol meg sarat visznek föl a kút környékén található kis pocsolyából. A növényi szálakkal összegyúrt sarat éppúgy rétegezik egymásra, mint a kőműves a vályogot.) A hím hordja az anyagot, a tojó pedig a nyálával kevert anyagot egymás fölé ragasztja. A füsti fecske fészke negyedgömb-alakú, felül nyitott építmény. Annyira serényen dolgoznak, hogy fészükkel 8 nap alatt elkészülnek. (Közben eleség után is kell járniok.) A gyorsan száradó fészket puha béléssel töltik ki. Rajzöljük le a füsti fecske fészket. (Lásd 1. ábra.)

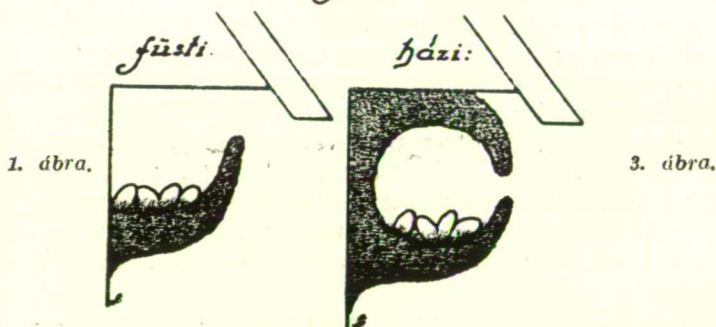
Hát azt megfigyelte-e már valamelyikőtök, hogyan rakják fel az egyszerű falusi ház mennyezetét? (Elteregetett zsupszalmára sarat kennek és a sáros szalmát lécdarabra feltekerik, úgy, hogy a léc két vége kis darabon kiálljon. Szikkadás után a sárhurkákat a mennyezet párhuzamos gerendái közé szorosan besorakoztatják olyképpen, hogy a kiálló lécvégeket a gerendák oldallapján lévő hosszanti vályatba tolják. — Az építésnek ezt a módját az ember a fecskétől tanulta.)

A puhán bélelt meleg fészekben kétszer költ a fecske: májusban és júliusban, s minden alkalommal 4—6, fehér tojást rak. Rendszerint csak a tojó ül a tojásokon, miközben a hím kedvesen csicsereg, fecseg. (Hangjáról kapta a nevét.) A hím még arra az időre sem váltja fel párját, amíg az az élelem után jár. A költés tartama rendszeren 2 hét, de borús, nedves időben pár nappal kitolódik. (Mert nedves időben kevés a rovar, a tojó kénytelen gyakran leszállni fészkeről, hogy élelmét megkeresse: a földetlen tojások gyakran kihűlnek.) A fészeklakó, falánk kicsinyek gyorsan növekednek. (Ilyenkor különösen

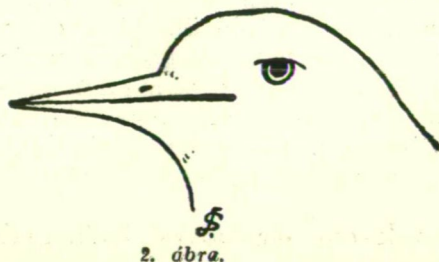
hasznos a fecske, mert alig győz rovarot fogni a sok éhes szá-
nak; megfigyeltem, hogy a fészek szélére kikönyökölt kicsi-
nyek bármennyire tülekednek és tátognak is az eleség után,
a szülők nem tesznek köztük kivételt, hanem sorrendben etetik
őket.) Megfigyelték, hogy egy fecsképar hajnali 4 órától este
9 óráig (17 órán keresztül) több mint 500-szor hozott edelt a
fészekbe (óránként 30 rovar!). Háromhetes korukra már any-
nyira kitollasodnak, hogy fölrepülnek a közeli háztetőre, de
arra még gyengék, hogy a röpködő rovarokat elfogják. A szü-
lők mindaddig táplálják őket, amíg annyira megerősödnek,
hogy vadászni járhatnak. Éjjelre ők is a szülő-fészekbe hú-
zódnak.

A fecske kizárólag levegőben röpködő rovarokkal táplálko-
zik. (Légy, szúnyog, apró bogár.) Naponta annyit fogyaszt,
mint testének a súlya. (Mert csak a röpködő rovarokkal él, kény-
telen egész nap repülni; ehhez a nagy izommunkához sok fűtő-
anyag szükséges.) Mi segíti a fecskét a repülő rovarok elfogá-
sában? (Kitűnő látása, gyors repülése és hirtelen irányváltoz-
tatása.) Vegyük szemügyre a száját. (A csőr hasítóka közel a
szeméig ér: nagyra kitátható szája is segíti a rovarok elfogá-
sában.) Nagyra kitátható szájával éppúgy fogja el a rovarokat,
akárcsak mi a lepkehálóval. *Hasadtcsőrű éneklő.* Rajzoljuk fel
a csőrét. (Lásd: 2. ábra.)

Fecskeszáj:



hasított csőr



A fecskék röptéből a nép időt jósol. (Ha alacsonyan röpködnek, akkor borongós időre van kilátás; azért röpködnek alacsonyan, mert a rovarok is alacsonyan repülnek.) Derült, szép időben sokkal vidámabbak, fürgébbek és inkább a magasban járnak. Időnként le-lecsapnak a nagy magasságból a víz szírére, hogy röptükben szomszárjukat oltsák.

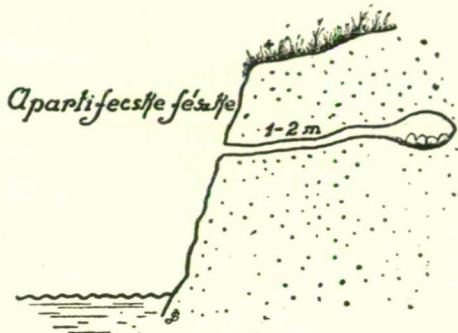
Mikor indulnak vándorútra? (Szeptember elején, Kiszasszony-napján; magas épületek tetőin estefelé ezrével gyülekeznek, de másnapra már hűlt helyük.) Miért nem telelnek nálunk? (Már ősz felé is erősen megfogyatkozik a rovarvilág.) A második fészekalj fiókáinak sokszor szomorú a sorsa: ha a nyár vége esős, borongós, a kevés táplálék nem tudnak annyira megerősödni, hogy kövessék társaikat. (Ezek a szájalomraméltók még a tél beállta előtt éhenpusztulnak.)

Az április elején megérkező fecskéket örömjongással köszönti népünk apraja-nagyja. (Mert a tavasz hírnöke.) A napokig tartó májusi fagy (fagyos-szentek) idején, amikor a levegő rovarvilága elrejtőzködik, sokat szenvednek nemcsak az élelemhiány, hanem a hideg miatt is. Ennek igazolására a magam tapasztalásából elmondok egy szomorú esetet: Kisteleki tanár koromban a májusi fagyok idején benn dolgoztam a tanári szobában s a nagy csendben zörgést hallottam a fűtetlen kályha irányából. Kinyitottam a kályhaajtót: boldog örömmel felt meg a szívem, amikor láttam, hogy korommal belepott fecskének nyitottam meg a szabadulás útját. De nyomban elszorult a szívem, amikor a kályha belsejében sok élettelen teremtésre akadtam. Sietve végigjártam az iskola minden termét, hogy segítsek a még életben maradottakon. (A hideg elől a kéménybe bújtak, de eltévedtek szegények a kürtő útvesztőjében és éhenhaltak.) Két nappal az eset előtt még ragyogó, szép májusi nap volt pedig. (A falánk fecske 2 napig sem képes koplalni.) Minél falánkabb egy állat, annál kevésbbé tud koplalni. — Akadhat-e a madarak között téli álmod alvó? (Nem, mert a falánk madarak nem tudnak elegendő zsiradékot összegyűjteni.)

Láttatok bizonyára olyan fecskefészket is, amelyik gömbalakú és csak az oldalán van egy kicsinyke lyuk. (Ezt foglalja el sokszor a veréb.) A házi fecske fészke az. A szemtelen betolakodótól otthonát visszafoglalni nem tudja. Az pedig mese, hogy befalazza. Egyedüli védekezése a bitorló ellen csak az, hogy bejáratát oly szűkre építi, hogy a verébénél sokkal karcsúbb testével éppen hogy bebújhasson. Hasonlíttatok össze a füsti és a házi fecskét. (Csak a színben van különbség közöttük: a házi fecske torkán nincs vörös folt.) Életmódja teljesen megegyezik a füsti fecskéével. — Rajzoljuk le a fészket. (Lásd: 3. ábra.)

Őszi kirándulásunk alkalmával szemügyre vettük a Tisza-

part magas partszakadékát. (A part tele van lyukakkal: ezek a lyukak a *parti fecskék* földalatti lakásainak a kijáratai.) Hasonlítsátok össze a füsti és a házi fecskével. (A test felső része nem acélkék, hanem földszínű barna, alsó része fehér.) Nemcsak a víz partján, de egyebütt is fészkel, ha földszakadékot talál. (A téglagyár löszpartjaiban is.) A vízparti fészkepítésnél



4. ábra.

arra azonban ügyel, hogy olyan magasan építse a fészket, hová nem érhet el az áradás. Szinte hihetetlen, hogy ez a legkisebb fecskefaj gyenge lábaival 2—3 nap alatt 1—2 méter mélyen benyúló csatornát váj a földbe. Földásó munkája hasonlít a vakondéhoz. (A meglazított földet maga mögé hánnya.) A csatorna kiszélesített és kibélelt vége a fészkiük. Életmódja meg-egyezik a füsti és a házi fecskével. Rajzoljuk le a fészket. (Lásd: 4. ábra.)

Jeges Sándor.

Természettan.

Archimedes tétele.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

II. rész.

Ez a tanítási tétel igen alkalmas arra, hogy a méréseket a tanulókkal végeztessük. Nem szükséges hozzá a sokaktól félt, vagy kevésre becsült munkaiskola elnevezés sem.

Persze a tanulókkal való méretésnek három feltétele van: 1.) legfeljebb 40 tanuló, 2.) megfelelő hely, 3.) elegendő számú eszköz.

Valljuk be, egy negyedik feltétel is van. Vajjon hajlandó-e a tanár a tanulói kísérletezésekkel együttjáró előkészítő és el-takarító munkatöbbletet, valamint a tanulói munka irányításá-

nak nehezebb voltát vállalni? Aki vagy kényelemszeretetből, vagy az ilyen vezetésre nem alkalmas egyéni tulajdonságai miatt nem választja ezt az utat, soha nem vallja ezt be, hanem tudományos érveket emleget, melyek szerint kiderül, hogy ez az út felesleges, sőt káros is a tanulóra, a fizikára és az egész világegyetemre. Így esetleg eljut arra a kényelmes álláspontra, ahova egy kedves kollégám jutott egy rosszul sikerült tanítás után: „nem baj, ha nem értették meg a tanulók; ott a tankönyv, majd megtanulják!” Az elől említett három feltétel mellett legkomolyabb kifogás lehet a tanár munkával való túlterheltsége, túlnagy óraszám.

A tanulók mérésihez szükséges eszközök és anyagok a következők. 1.) 10 drb egyszerű, de elég érzékeny (0.1 g.) mérleg, 2.) 10 készlet mérő súly. Mindkettő tanári és tanulói munkássággal készíthető el, amint azt „Kísérleteztető fizikatanítás” c. könyvemben leírtam és lerajzoltam (81. old.). 3.) 10 drb pohár, 4.) 10 drb mérő vessző vagy szalag. Ez utóbbi két kelléket hozhatják a tanulók. 5.) Különböző anyagú és nagyságú hasábokból 10 drb. A vaskereskedésben kapható 1 cm² keresztmetszetű négyzetvas, illetve sárgaréz rúdból levágtunk 3, 4, 5 cm-es darabokat. (A sárgaréz szögletes rúdból készítettem egyébként a szükséges 10 és 20 grammos mérő súlyokat is.) Önből, ólomból és cinkből gipszminta segítségével öntöttem hasonló, négyzetcentiméter alapú hasábokat. Ezek célszerűbbek a hengeralaknál, mert térfogatuk megállapítása nem veszi el az időt a fizikai tényektől, másrészt a III. osztályos lányok még nem tanulták a henger térfogatát, tehát ott ezek használhatatlanok volnának. Nem ajánlatos kis fajsúlyú anyagból (aluminium, ebonit, stb.) való hasáb sem, mert a mérési hiba nagyobb arányú. Minden hasáb hurokban végződő cérnaszálra van erősítve, hogy annál fogva a mérlegtányér alá akasztható legyen. 6.) 10 drb. szabálytalan alakú és különböző anyagú, 5–20 cm³ térfogatú test cérnán: pl. üveg dugó, nagyobb vascsavar, kavics, kénrúd, stb. 7.) Gondoskodnunk kell a poharak alá való dobozokról, hasábokról. Megesik, hogy a test nem merül teljesen a vízbe, a poharat emelni kell.

A tanár részére szükséges eszközök (pótolhatók mással is): 1.) grammbeosztású dinamometer 100 g mérőhatárig, 2. 10–20 cm³-es kocka vagy hasáb alakú test, 3.) 40–50 cm³-ig beosztott mérőedény (készülhet házilag is).

I. Számonkérés. A folyadék belső nyomásai (fenék-, oldal-, felfelé ható nyomás). A folyadék felfelé ható nyomását az üvegcső fenekéhez szoruló lemez segítségével mutattuk ki, víznek a csőbe való öntésével azt is, hogy ez a nyomás függ a fenék nagyságától, a kívül levő folyadékoszlop magasságától.

II. Áthajlás. A folyadék minden bele kerülő testet nyom felfelé. Lássuk, mit tapasztaltatok erről? (Az Utasítás szerint

kiinduló pont és alap mindig a tanulók eddigi tapasztalatai.)

Sok érdekes tapasztalatot sorolnak fel a tanulók. Mikor a kádból vizet mernek ki, a vödört kiemelve hirtelen nehezebb lesz. Ugyanez a tapasztalatuk a kútról (különösen falusi, vagy falun nyaraló gyerekeknél). Fürdés közben egymás emelgetése a vízben és a parton. Felkapaszkodás a strandon a mólóra, vagy uszodában a partra. Halászhaló, pécézett hal kiemelése a levegőbe (tiszaparti gyerekek!). Fürdés közben a karok, test emelgetése könnyebb. A vízbe ugrót feldobja a víz. Stb.

III. Probléma és célkitűzés.

Ezeket a tapasztalatokat hogyan fejezhetnénk ki röviden? A testek a vízben könnyebbek.

Rugós mérlegre akasztok egy 16 cm^3 -es üveghasábót. Figyeljétek meg, a rugó mennyire nyúlik ki! Az üveghasábót egy pohár vízbe fogom meríteni. Figyeljétek, mi történik a vízzel! (Emelkedik. Kiszorította helyéből a vizet.) (A test méreteiből kiszámítjuk a térfogatát, a cm^3 -re beosztott edényről leolvasuk a kiszorított víz térfogatát). Mennyi vizet szorít ki a belémerülő test? Amennyi saját térfogata.

(Tanításunkban itt egy, a fizikai gyakorlatokban sok könyvszerzőnél fölvetett részlet hiányzik: térfogatmeghatározás mércés edényben a kiszorított víz térfogata alapján. A tananyag nagysága és a hozzámérten kevés idő nem engedi meg a kitérést. A jövőben, a jelek szerint, még kevésbbé lesz rá idő!)

És mit látunk a rugón? Könnyebb lett a test. Vajjon „elveszítette” a súlya egy részét? Csak én tartom a testet, más nem segít? A víz is!

A kis papírdobozban mindenkinek van egy hasábalakú test. Mutassátok fel! A tetteknek mi az anyaga? (Sorba, gyorsan bemondják a dobozba előre behelyezett cédula segítségével.) Miben különböznek ezek a testek egymástól? Anyagban, súlyban, térfogatban, hangzik a felelet. Vajjon melyiknek lesz nagyobb a látszólagos súlyvesztése? (A tanulók nagyobb része az őlmot fogja megnevezni. Ez is mutatja, hogy a többoldalú kísérlet nem fölösleges!)

Miképen győződünk meg az igazságról?

Közösen megállapítjuk s a táblára írjuk:

1. a test súlya,
2. a test térfogata,
3. a test súlyvesztése vízben.

IV. Munka.

1. Mérjétek le a hasábok súlyát!

Minden mérés előtt mit kell megfigyelni? A mutató helyzetét. Miért nem kell erre a fűszeresnek figyelnie? (A mérleg

állandó helyen van, egyszeri 0 pontra beállítás elegendő.) Eredményeket füzetbe bejegyezni!

2. Számítsátok ki a hasábok térfogatát és jegyezzétek fel! (A tanulók munkája közben a tanárnak ellenőrző szemmel kell közöttük járni.)

3. Hogyan fogjátok megállapítani a súlyvesztésüket? [Röviden megbeszélendő sorrend: a hasábok felfüggesztése a mérlegtányér alá, vízbemerítés, kiegyensúlyozás, a) súly vízben, b) súlykülönbség.]

Mérés közben a tanárnak mozgékonyan kell lennie. Bemérül-e teljesen mindenütt a hasáb a vízbe? Mérlegnyelv állása megfelel-e? Súlyegységek leolvasása vajjon nem téves?

A mérések befejezése után mindent letétetünk s az eredményeket a táblán összefoglaljuk:

(Ha egy-két mérés nem egyezik, azért ellentmondás nélkül jegyezzük be! 10 csoportnál legfeljebb egy nem egyezett eddigi gyakorlatomban.)

A testek térfogata és súlyvesztése között mutatkozó számbeli megegyezésre hívjuk fel a figyelmet. Természetes gondolatfolyamata a tanulóknak mindig (a jól ismert Archimedesi elvet bizonyító henger alkalmazása esetén is), hogy a súlyvesztésüket nem a kiszorított folyadék súlyával hozza közvetlen kapcsolatba, hanem a test térfogatával. E miatt soha sem elegendő a kísérletet csak vízzel végezni, hanem még szeszszel, vagy sóoldattal is be kell mutatni.

A felemlített dinamométerre függeszték pár cm^3 -es szabályos testet, megállapítjuk, hogy szeszbe merülve mennyi a súlyvesztés, majd egy kis edényben egyenlő térfogatú szesz súlyát állapítjuk meg.

Ezek után a tétel szavakba foglalása könnyen megy.

V. Alkalmazás.

Hogyan állapítjuk meg valamely test térfogatát? Ha a test alakja a mértanban tanult valamelyik test, számítás-sal. Más testekét vagy cm^3 -re beosztott mérőedénnyel, vagy a test folyadékban való súlyvesztésének megállapításával. Melyik folyadék a legalkalmasabb? A víz. Miért? Mert ahány cm^3 , annyi gramm a súlya.

Minden mérlegnél van egy cérnára erősített test. Anyaga és alakja különböző. Tessék a térfogatát megállapítani!

A tanulók munkáját közben ellenőriznünk kell. Ez persze csak úgy lehetséges, ha a kiadott testek minden adatát tartalmazó papírlap a kezünkben van. Ezt és a testeket csak egyszer kell hosszabb munkával elkészíteni, illetve összeszedni, azután szertárunkban megőrizhetjük a következő évekre.

Házi feladatul adhatjuk a most lemért test fajsúlyának kiszámítását. Adhatunk ilyen problémát is a tanulóknak: egy

szokásos nagyságú ajtókulcs hány cm^3 ? De csak kevés tanuló fogja ezt megoldani, miután kevés gyerek jut otthon használható mérleghez.

A 45 perces tanítási idő alatt ennyit el lehet végezni.

Mindezek alapján óravázlatunk a következő lesz:

I. Számonkérés: a folyadékok belső nyomásai.

II. Áthajlás: a folyadékok felhajtó ereje a tanulók tapasztalatai alapján.

III. Probléma és célkitűzés: mitől függ a testek látszólagos súlyvesztése a folyadékokban?

IV. Munka.

1. Tanulók munkája: hasábalakú testek vízben való súlyvesztésének megmérése. Táblázat.

2. Tanári kísérlet: egyik hasáb szeszenben való súlyvesztésének megállapítása.

3. A tétel megfogalmazása.

V. Alkalmazás. Szabálytalan alakú testek térfogatának megállapítása. Tanulók mérése.

VI. Házi feladat: az előbbi test anyagának fajsúlyát kiszámítani. Felhívás hasonló mérésekre.

Szükséges eszközök:

a) A tanulók részére: mérlegek, mérősúlyok, poharak, mérővesszők, négyzetes alapú hasábok és szabálytalan alakú testek.

b) A tanár részére: dinamóméter, mérőedény, borszesz.

Matzko Gyula.

Kézimunka. (Szöljöd)

Henger és kúp palástja összeakasztással. Papírmunka.

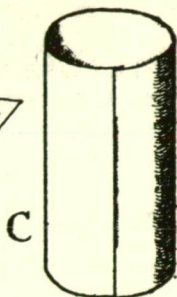
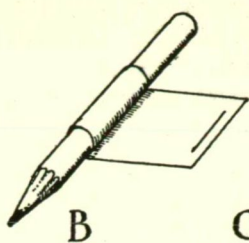
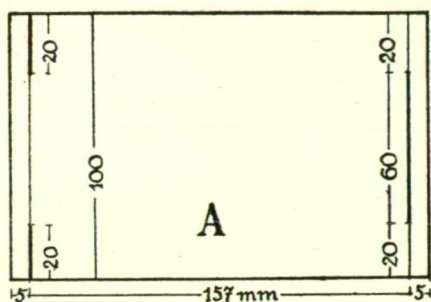
Tanítás a polgári iskola II. o.-ban.

Anyag: Vázlatpapír, vagy rajzlap.

Szerszám: Szerkesztő és rajzoló felszerelés. Olló és papírmetszőkés.

A munka menete: Általános irányú megbeszélés. A mintapéldány bemutatása. A hengerre vonatkozó szükséges ismeretek.

A hengeralakú cső magassága 10 cm, átmérője 5 cm. A palástot $(5 \times 3.14) \times 10$ cm, azaz 15.70×10 cm nagyságú téglalap adja. Az összeakasztáshoz szükség van még egy centiméternyi részre. Ezzel a cső elkészítéséhez szükséges téglalap nagysága 16.70×10 cm lesz. (1. ábra A).



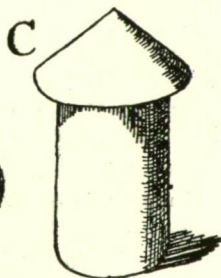
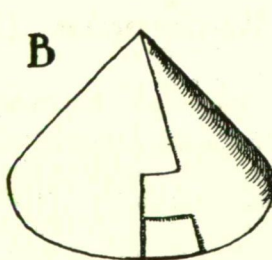
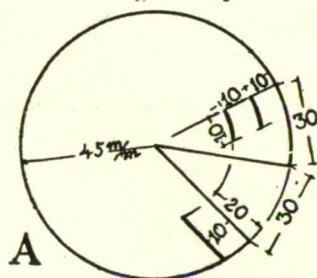
A téglalapon, az ábrán látható helyeken, adott méretekkel két fület és ezeknek megfelelő nyílást jelölünk ki. A vastag vonalaknak megfelelően bevágjuk a füleket ollóval, a nyílást pedig késsel metsszük ki.

A füles résszel kezdve, hengeres fácskán (pl. vastagabb ceruzán) teljesen felgöngyöljük a papírlapot (1. ábra B). A göngyöltés után a papír csőalakú, hengeres marad, melyet az 1. ábra C szerint a nyílásba befelé dugott fülekkel összeakasztunk s ezzel azt megerősítjük. A füleket bedugás előtt visszahajtjuk, majd utána ismét kisímítjuk. A palást külső felületén alig marad nyoma az összeillesztésnek.

A kúpra vonatkozó megbeszélés.

A kúp palástját 4,5 cm sugarú körlepből készíthetjük, melyből 3 cm-es körcikket kivágunk ollóval. A 2. ábra A adatai alapján kijelöljük az összeakasztáshoz szükséges fület és annak megfelelő nyílásokat. Ezeket a vastagított vonalak szerint ollóval bevágjuk, illetve késsel kimetsszük.

A palástot összefogjuk előbb kisebb tölcseralakra, majd a füleket a 2. ábra B szerint egyik nyíláson be- és a másikon kihúzza megerősítjük.



A két palást egymásra helyezve tetővel bíró kerek tornyot ad, mely előzőleg díszítve, ablakokkal, kapukkal ellátva játékkul is felhasználható.

Ha a kúpot ugyanígy, de *teljes* körlepből hegyesebbre készítjük és a csúcsnál kilyukasztjuk, tölcserként is használhatjuk (csonkakúp).

Fogassy Ödön.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Makkay Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség. Budapest, 1935. Révai kiadás. 252 p. Ára: P 3.60.

Minden komoly, neveléssel foglalkozó munka nyeresége a magyar nevelésügyi irodalomnak, de különösen öröndetes az olyan könyv, amely a mi életünkől fakadó, sajátos helyzetünkől adódó nevelési kérdéseket vet fel színre. Az előttünk fekvő könyv pedig már címében utal erre. Ezért vesszük fokozott érdeklődéssel kezünkbe. A szerző személye is, — aki a régi kolozsvári iskolához tartozó gondolkodó — biztosíték arra nézve, hogy a tartalom majd kielégíti a címmel felfokozott érdeklődést.

Makkai Sándor személye nem ismeretlen a magyar olvasóközönség előtt. Mint az erdélyi magyarságnak hosszú időn át egyik szellemi vezetője, több irányban mutatkozott be. Munkássága a neveléstudomány területén sem újkéletű (L. *Bevezetés a személyiség paedagogikájába*. Kolozsvár, 1912. — *A nagy személyiségek nevelői jelentősége*. Kolozsvár. 1913. stb. c. írásait), ilyen átfogó jelentőségű nevelésméleti munkával azonban eddig még nem lepte meg a magyarságot. Hosszú éveken át, Erdélyben érelődtek meg a szerzőben e könyvben lefektetett gondolatok s mint a debreceni egyetemnek újonnan kinevezett tanára, azzal siet nemzete segítségére, hogy csendes szemlélődése eredményeit közreadja. Talán éppen azért lát tisztábban a magyarság nagy kérdéseiben, mert kikapcsolódva az anyaország közvetlen vérkeringéséből, kissé távolabbról figyelte és mérlegelte az eseményeket.

E körülmények egymagukban is e munka olvasására kell, hogy serkentések az összes magyar nevelőket. A bővebb ismertetés szinte fölöslegesnek látszik. A minél szélesebb körben való elterjedés érdekében az alábbiakban vázlatosan mégis közreadjuk a szerző gondolatmenetét. Talán e sorok nyomán is kedv támad egyesekben a részletesebb elmélyedésre.

Bevezetésül a nemzeti megújulásról szól. Életünket gyökeréből meg kell újítanunk, mert Európa kegyetlen közönnyel veszi tudomásul a magyar nemzet pusztulását. Ebből sokak szerint az Európától való elfordulás, a dacos turánizmus következik. Pedig az igazi út az, hogy a magyarság legyen hű ahhoz a szellemhez, amelyet ma éppen Európa tagadott meg. *Az élet lehetlenségének negatív bizonyítéka helyett az életerő pozitív bizonyítékát kell a magyarságnak a világ elé tárnia.* Mindennél fontosabb ebben a megnyilatkozásban a szellem egysége, tisztasága és szabadsága.

A könyv első része *A nevelői gondolkodás útja* címet viseli (13—90. p.). Azt fejti ki ebben a részben a szerző, hogy a nevelés elmélete és gyakorlata mindig híven követte az emberválság hullámlzását. A fő irányvonalat keresi ebben az alakulásban. Ez kettős, párhuzamos. Egyik a nevelőhatalom igazolására törekszik, másik a nevelői munka lényegét igyekszik tisztázni.

Herbart iskolája a *módszert* tartotta nevelőhatalomnak. Ez ellen a századfordulóban szenvedélyes harc indult. A gyermektanulmány a *kísérletben* új nevelőhatalmat talált. De ez ellen is csakhamar tiltakoznak és a *személyiség* körül dűl a harc. A személyiség nevelésének hívei egyedül a *szeretethek* adják a hatalmat. De a személyiség elméleti igazsága sohasem nyújthat gyakorlati biztosítékot arra nézve, hogy nem lesz-e okává az individualizmus önkényének. A nevelés tehát szükségképpen a szociális oldal felé fordult. Nagyon eltérő vélemények alakultak, hogy a nevelőhatalom az emberi közösségnek melyik konkrét alakját illeti meg. Ma a *nemzetnevelés* gondolata vezet.

A nevelői munka lényegének tisztázására vonatkozó munkásság során a múlt században a nevelés elmélete virágzott s legfőbb cél a nevelés tudományvoltának igazolása volt. A mély elméleti tisztázás nyomán a gyakorlat csupán alkalmazkodott. A háború után azonban mindenki elfordult az elmélettől s a nevelés szervezése felé fordult az érdeklődés. *Ma a nevelés a szűk-körű iskolai kérdéseken messze túlmenően lassan nemzeti művelődéspolitikává szélesedik.*

A megváltozott élet *új parancsokat* támaszt a nevelővel, az iskolával szemben. Ma a nevelés legfontosabb kérdése, hogy milyen viszonyban kell lennie a társadalomnak az iskolával. Régen az iskola öncél volt és jogos önvédelemből ki akarta zárni a társadalom fertőző hatását az ifjúság életéből. Ez hazug beállítás volt. Ma az a meggyőződés kezd elterjedni, hogy az iskola nem külön világ, nem pótolhatja a társadalmat, de nem lehet kiegészítője sem a társadalomnak. A megismétlés viszonyában állanak egymással. *Az iskolarendszer a nemzeti élet begyakorlásának színtere és műhelye.* Az iskolának három szervesen egymásbailleszkező feladatot kell megoldania: 1. az ifjúsággal a világot, mint természet, történelem és lélek tényeinek rendszerét meg kell ismertetnie; 2. az ifjúságban az erkölcsi jellemet ki kell fejlesztenie és 3. a felnövő nemzedéket öntudatos tényezőként a nemzeti közösség életébe bele kell nevelnie. A régi iskola is munkálta ezt a három feladatot, de a nevelés szelleme nem volt egységes, egymástól függetlenül érvényesült a nemzeti, a természettudományi és a vallás erkölcsi szellem. — Oktatásnak nevezi a szerző az életcél tudatosításának munkáját. S ezzel a nevelés és oktatás fogalmi között mutatkozó ingadozást akarja megállítani. Az oktatás eszerint több mint pusztán racionalitás. Nem mennyiségi művelet, hanem személyiségalkotó művészet. Az iskola eszménye azt követeli, hogy az élet új parancsának megfelelően új nevelői szellem találkozzék az új ifjúsággal. A nevelőre nézve ma az a követelmény, hogy szakítson azzal a hamis hittel, miszerint a nevelő mindenható és ura volna a növendéknek. Feladata az, hogy őrködjék az ifjúság lelke felett. Legfontosabb, hogy a nevelő saját életével dokumentálja növendékeinek az emberi élet célját. — Az ifjúságot ma a kritikai szellem, a tényekkel való megismerkedés vágya és az eszményekkel szemben a gyors állásfoglalás jellemzi s mindez egyesül a harcias ellenállásban a tekintélyekkel szemben. A nevelésnek mindezzel számolnia kell. A nevelőnek el kell magától háritania a követésre méltóság illúzióját és egész lényével önmagán túlmutatva kell az ifjúsággal közösen az életcél keresnie.

A könyv második része *Nemzeti műveltségünk alapvonalai*-ról szól (91—242. p.). A kultúra fogalmának felületessége miatt hangoztatja a szerző, hogy a műveltség mindig értékek megvalósulását jelenti; az nem materiális, hanem szellemi jelentés és realitás, amit személyessé kell tenni. A kultúrának lényeges vonása a szellemi jelleg és a személyes jelleg. A kultúrát mint kollektív műveltséget három tényező együtt alkotja. Ezek: művelt emberek, értékes művek és célszerű szervezetek.

A nemzeti műveltség alapfeltételét a személyiségek sajátos egyéni adottságainak és tehetségeinek akadálytalan kibontakozásában látja. Művelt ember az, aki személyesen résztvesz a nemzeti szellem megvalósításában. Nemzeti műveltségünknek szellemi egységnek kell lennie s ennek alapja *az egységes magyar értékelés*. A nemzeti kultúrpolitika legfontosabb feladata éppen ennek az egységes magyar értékelés kialakulásának a munkálása. A tudománytól és a neveléstől ez kritikai nemzetszeretetet követel. Komoly nevelő ereje csak a tiszta igazságnak lehet. A nemzeti műveltség szervezetében a tudományegyetem a nemzet igazságát kell, hogy képviselje.

Nemzeti műveltségünk tulajdonképpen szellemi értékeink szervezett organizmusát jelenti. Két irányító útmutatónk egyfelől a nemzeti múltban és a néplelek gyökérzetében rejlő értéktartalommal, másfelől a kor aktuális létparancsaival adva van. Nemzeti örökhagyóink közül a legpéldázatosabbakat kiemeli múltunk szellemtörténeti vizsgálata alapján. Beszél *Bethlen Gáborról* az önnevelőről, *Zrinyi Miklósról* az ébresztőről, *Széchenyi Istvánról* a sors-hordozóról, *Wesselényi Miklósról* és *Eötvös Józsefről* a kultúrpolitikusról és *Mikó Imréről* a kisebbségről.

A kultúrpolitika másik útmutatója a népi őstalaj, amely ma bomlófélben van, pedig nagy értéket képvisel. A népnevelés feladatát abban jelöli meg, hogy *el kell választanunk a nép fogalmát a műveletlenség, alacsonyrendűség fogalmától*. Nem az a helyes út, hogy a népet a maga reális életformájából kivetkőztessük, hanem hogy az egész népet emeljük fel.

Az egységes és egészséges nemzeti műveltség kialakulásának akadályaira is rámutat. Egyik betegsége a magyar közgondolkodásnak az *irrealizmus*, amely természetellenes. Hajlandók vagyunk sokszor az élet valóságos tényeinek és parancsoló szükségszerűségének kevesebb jelentőséget tulajdonítani, mint annak a képzelt világnak, amelybe magunkat belelovaljuk. És tétlenül várjuk a csodát. Érthető, ha a nemzet nem nyugszik bele rettenetes veszteségeibe, de még kíváncsiabb, hogy a maga megváltoztatásával készüljön a megváltoztatására. Mert azzal semmire se megyünk, ha életképtelenségünket panaszoljuk és energiánkat a jobb jövőre tesszük fel. A legmélyebb nemzetszeretet kötelez, hogy ez ellen a nemzeti irrealizmus ellen küzdjünk. Másik baj ennek éppen az ellentéte: *a földhöztapadó realizmus*. A lapos mindennapiság, amely a máról holnapra való fizikai tengődésnél nem ismer magasabb célt, a magyar szellemiség megcsúfolása. A külső igények lefokozása és a belsők megnövelése a kiút. — A magyarság és európaiság kapcsolatának értelmezésében is závar mutatkozik. Két végtet uralkodik itt: Európa megvételése és az elragadtatott Európa-imádat. Csak egy megoldás van: *a szó valódi értelmében európainak lenni magyar ésszel és magyar szívvel*. Meggyőző erővel ecseteli a szerző, hogy nem Európa kedvéért kell igazi európai nemzetnek

lennünk s éppen ezért nem is szabad Európa utánzójává, szolgájává süllyednünk. Ne ruha legyen rajtunk az európai műveltség, hanem életünk lényege és értelme.

Eddig a gazdag tartalmú könyv gondolatmenete, amely nagy műgondal íródott. A nemzet sorsáért való aggódás, a meglevő hibákon való segíteniakarás árad a sorokból. Nemzeti műveltségünk alapvonalainak körvonalázásához nem is fűzünk megjegyzést. A munka első részéhez, a pedagógiai alapozáshoz azonban volna néhány szavunk.

A nevelés és oktatás viszonyának a tisztázását igen fontos feladatnak tekinti a szerző s maga is megkísérli a két fogalom között mutatkozó ingadozásnak megszüntetését. Érdekesek erre vonatkozó fejtegetései. Szokatlan, de azért még elfogadható az oktatásnak az az értelmezése, hogy az az életcél tudatosításának munkája. Azt a felfogást azonban, amely szerint a nevelés célja az, hogy „a tény- és értékrendszer ne a véletlen folytán, ne kiszámíthatatlan idő alatt és ne töredékesen, hanem tervszerűen a lehető legrövidebb idő alatt és lehető teljességben váljék az új embergeneráció sajátjává“ (77. p.), még a szerző hosszas okfejtése alapján is, legalábbis szűkkörűnek tartjuk. S bár ebben az egész gondolatmenetben a nevelés és oktatás viszonya csakugyan tisztul, az oktatás és tanítás különbsége viszont teljesen elmosódik, mert a szerző sok helyen azonos értelemben használja e két fogalmat. Azt is érthetetlennek tartjuk, hogy bár a szerző is fontosabbnak tartja nemzeti műveltségünk erkölcsi és művészeti értékét a logikánál, mégis ez utóbbinál időz hosszasan s az előbbiekről alig szól.

Ezzel szemben külön ki kell emelnünk azokat a sorokat, amelyeket az új nevelőről ír (85–86. p.). Nagyon tiszteletreméltó az a következtetés is, amit a mai nevelőre vonatkozólag von abból a megállapításból kifolyólag, hogy az ifjúság a tekintélyekkel szembeszáll (88–89. p.).

A könyv okfejtése mindenhol magával ragad. Ha részletekben lehet is eltérés a szerző és mások felfogása között, egy mégis bizonyos, hogy nincs minden rendben a magyar nevelés és a nemzet jövője szempontjából. Erre eszméltet és világosan rámutat a könyv. A meglevő *bajok szépítés nélküli feltárására készlet. Gondolkodtat. Lélekbe markol.* A hiányzó egységes magyar értékelés megteremtését hangsúlyozza s már ezzel is észrevétlenül hozzájárult annak kialakításához, mert akik ezt a könyvet olvassák, bizonyára megteszik a magokét ebben az irányban.

Bárcsak minél többen lennének!

Jankovits Miklós dr.

Loczka Alajos: A művelődés útja Amerikában. Az iskolarendszer vizsgálata. Budapest, 1937. N. 8^o, 340 l.

Az iskolarendszer a nemzetegyeniségnek épp oly lényeges alkotóeleme, mint egyéb kulturális, földrajzi, gazdasági, politikai, stb. tényezők. Minden nemzet magán viseli az iskola bélyegét. Az iskolarendszernek ilyen nézőpontból való vizsgálata hozzájárul valamely népről szerzett ismereteink tökéletesebbé tételéhez. Az iskolaügy bármely nemzet életében oly jelentős, mint irodalma, művészete, gazdasági és politikai élete, mert a nemzet lelkében gyökerezik, a nemzet lelkiségének irányítója, hű tükre. Az iskolaszervezet

ismerete bepillantást enged valamely nép lelkiségének ismeretébe, fokozza a pedagógus tanítói-nevelői öntudatát és felelősségérzetét, s jótékony hatással van módszeres eljárására.

Ilyen értelemben örömmel üdvözljük Loczka Alajosnak nagy tudásról, páratlan gyakorlati érzékről és kivételes nevelői rátermettségről tanúskodó korszaknyitó művét, amely egyrészt új színnel világítja meg az Unióról való ismereteinket, s ezzel teljessé teszi az amerikai életstílusról alkotott fogalmainkat, másrészt példát ad arra, hogy milyen szempontok szerint kell egy idegen nép iskolarendszerét vizsgálat tárgyává tenni. A szerző könyvének kivételes előnye, hogy teljesen szakít a szakirodalomnak sokak számára nehézkés terminológiájával; könyve érdekfeszítő, a figyelmet lebilincselő, szellemes, könnyű olvasmány, ami azonban soha sem megy az alaposság rovására. A szerző éles megfigyelő, minden alkalmat megragad az európai és hazai viszonyokkal való összehasonlításra, valamint bíráló állásfoglalásra. Az utóbbival rendkívül értékes szolgálatot tesz a sok tekintetben átmeneti jellegű hazai módszeres eljárásoknak és törekvéseknek, mert megmutatja a maradiság béklyóitól megszabadított és a munkaiskolai túlzásoktól mentesített korszerű módszeres eljárás szükségességét és útjait. —

Az amerikai iskolarendszer legjellemzőbb vonása a történelmi hagyományok megkötöttségétől mentes tökéletes demokrácia. Ebből kifolyólag az iskolafenntartás nem állami feladat, hanem a községek hatáskörébe tartozik, s az oktatás az egész vonalon ingyenes, felekezeti és koedukációs. Az iskolapolitikában az önrendelkezési jog és az egyéni szabadság a legteljesebb mértékben érvényesül, s ez okozza az iskolarendszer tarka változatosságát, melyben nagy laboratóriumhoz hasonló lázas pedagógiai kísérletezés folyik. (Batavia, Pueblo, Elizabeth, Winnetka, Dalton plan, stb.) Az iskolarendszer alapja a nyolc-, a déli államokban a hétéves elemi iskola, a négyéves középiskola: a High School, az elemi iskola két felső és a középiskola alsó osztályából alkotott junior High School (a mi polgári iskolánk megfelelőjeként tekinthető), a négyéves College és az egyetem. Minden iskolában (a középiskolában is!) az ú. n. közismereti tárgyak mellett mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi, háztartási és egyéb gyakorlati tárgyak is szerepelnek, hogy minden tanuló igényét kielégíthessék. A tanulók hajlamaiknak és jövőendő élethivatásuknak megfelelően választják ki félévenként a tanulandó tárgyakat. Bár az iskolák tekintettel vannak a szakoktatásra, mégis alakultak külön ipari és mezőgazdasági szakoktatási intézetek, kiválóan felszerelt műhelyekkel és mintagazdaságokkal ellátva.

Az amerikai iskolák elvetették a tankönyv kizárólagosságára alapított iskolai munkát. Nem az ismeretek mennyiségét tekintik fontosnak, hanem az ismeretszerzés módjának elsajátítását. A tanítás lényege a problémakeresés és megoldás munkájában domborodik ki. A tanuló öntevékenysége a legteljesebb mértékben érvényesül. „Az iskolából viszi magával az életbe azt a szokást, hogy mindig törje a fejét, valamin és mindig keressen valamit, ami az eddiginél jobb.” Az iskola a szó nemes értelmében életrenevelő intézmény, „az amerikai üzlet, tudományos és bizonyos mértékben magánéletnek élénkségét, mozgékonyágát és állandó tevékenységét részben az iskola hatásának tulajdoníthatjuk.”

Az elemi iskolai oktatás módjai: 1. *A vitalkozó óra* menete: a) célkitűzés, b) az anyag összehorlása, c) eredménymegállapítás és elmélyítés. Az elmélyítés teljesen egyéni munka. 2. *A problémamegoldási óra* menete: a) a probléma felvetése, b) a megoldás módjainak, tervezetének a megállapítása, c) a megoldás helyességének kipróbálása. 3. *A társas vita* lényege, hogy a tanító szerepét egy-egy tanuló veszi át, aki az osztályt társadalmi alapon megszervezi a feladat megoldására, bizottságokat alakít a részletkérdések kidolgozására, az eredményeket közös megbeszélés tárgyává teszik a megbízott tanuló elnöksége alatt. A kész eredményt a tanító elé terjesztik. A tanítónak természetesen itt is megvan az irányító szerepe.

A középiskolai tanítás módja: a) a lecke anyagának elmélyítése társas megbeszélés alapján; b) a következő lecke anyagának kijelölése, ami abban áll, hogy a tanár kitűzi a célt, majd kérdések vagy feladatok alakjában megjelöli a munka főbb szempontjait, és végül megadja a leckére vonatkozó adatgyűjtés forrásait (a legtöbb esetben sokszorosított ívek, vagy táblai jegyzet alakjában); c) a tanulók a tanár felügyelete alatt tanulnak, mert a délutáni idő nagy részét is az iskolában töltik, s így a leckét az iskolában kell elsajátítaniok (a tanár által kiosztott tankönyvek, népszerű könyvek, ifjúsági folyóiratok, napilapok kivágott cikkei és képei alapján). Az iskola sok egyéni és önálló munkát követel a tanulóktól, de alkalmat is ad rá, hogy elvégezhesse.

Az iskolaszervezet és a tanítási eljárásnak a mienktől eltérő sajátossága, valamint a tanító- és tanárképzés rendszertelensége és alacsonyabb színvonal az a látszatot kelti az olvasóban, mintha az amerikai iskola nem állna hivatása magaslátán és nem felolne meg céljának. Azonban európai szemmel tekintve ez csak látszat. Az amerikai iskola derék állampolgárokat nevel, s az egyéni képességeknek legjobban megfelelő nevelést adja. Az amerikai iskola az amerikai lélek tükrözője. Se szervezete, se tanítási módja másval nem helyettesíthető, és más nép életébe át nem ültethető.

Kíváncos volna, hogy a jeles szerző úttörő munkája nyomán az arra hivatottak megajándékoznak pedagógiai irodalmunkat a nagy kultúrnezetek iskolaügyének ismertetésével.

Loczka Alajos kitűnő könyvét minden nevelőnek el kell olvasnia, de az iskolaügy iránt érdeklődő minden művelt ember élvezettel és haszonnal tanulmányozhatja.

Szántó Lőrinc.

Sáray Julianna: A gyermekrajzok lélektani vizsgálata 1937. 73 lap.

A szerző a bevezetésben rövid történeti összefoglalását nyújtja annak az 50 évnek, mely Corrado Ricci: „L'arte dei bambini” c. művének megjelenése (1887.) óta eltelt. Ez alatt az idő alatt a meglehetősen tágkörű probléma, mely a gyermek „művészetével” foglalkozott, mindinkább a gyermekrajzok lélektani problémájává koncentráldott. Ez időtartam eléggé gazdag irodalma a gyermekrajzok eredetét kutatja ugyan, de nem jut el a végső alapig, addig az alapig, mely a gyermeki lélek e különös megnyilvánulását, a gyermekrajzokat a gyermeki lélek egészéből kiindulva magyarázza meg. Szerzőnk az első, aki a gyermekrajzokat a gyermek öszszeszeméyiségébe beágyazottan vizs-

gálja. Módszerének alapjául Boda személyiséglélektanát választja s keresi azokat a személyiségjegyeket, melyekre a gyermekrajzok visszavezethetők s melyek a gyermekrajzok végső értelmezését és magyarázatát nyújthatják.

Tanulmánya két részre oszlik. Az első részben kutatja a személyiséglélektan által megállapított általános személyiségszerkezet és személyiségjegyek jelentkezését a gyermekrajzokban, melyek minden gyermekrajznak általános; lélektanilag egyformán értelmezhető alapot adnak. Munkája második részében pedig keresi a személyiség speciális jegyeit, melyek mint egyéni jellegzetességek fedezhetők fel egy gyermek sajátos művészetében.

S. a következő személyiségjegyek kifejeződését látja a gyermekrajzokban. Első csoportot alkotnak a személyiség egészének biokémiás, fizikai, morfológiai előfeltételei: a dinamikus és motorikus jegyek, majd az aktivitás: fogékonyság, leereagálásijelleg, végül egyensúly, disszonancia, koncentrálás. — A személyiségjegyek második csoportja: énteljesség, mélység, szabályozottság, hangulat. — Végül harmadik csoportot alkotnak a következők: alkalmazkodás, domináló célpólus és domináló érdeklődésirány. Szerzőnk, hogy e személyiségjegyek minél tisztább kifejeződését biztosítsa, megfelelő kísérletekkel próbálta azokat megközelíteni. E kísérletek igen nagy hozzáértésről és kitartó munkáról tesznek tanúságot. Eredményei, melyek javarészen empirikus jellegűek, 4000 gyermekrajz vizsgálata és értékelése alapján kristályosodtak ki.

Szerzőnk munkája további részében sorra veszi az egyes személyiségjegyeket és bemutatja, hogyan elemezhetők ki pszichológus szemmel a gyermekrajzokból. A személyiség dinamizmusában a lelki energiatömeg, motorizmusában pedig a tempó és ritmus jut kifejeződésre. Bemutatja az energia és ritmus jelentkezését a gyermekrajzok fejlődésének különböző fázisaiban. Megnyilatkozhatnak e jegyek bizonyos tárgyak sématis rajzolásában és felfedezhetők a díszítésben is. Ritmus alatt azt érti szerzőnk, hogy a gyermek egyes formák rajzolását ritmikusan ismétli, addig, amíg azok állandóan visszatérő merev vázák lesznek. Tehát a ritmikus ismétlés fejleszti ki a gyermekben bizonyos formák állandó ismétlését, amely elvezet a begyakorolt formákig. E formákban felismerhető az energia is a vonalak vastagságában, illetve vékonyságában, a vonalak egyenletes vezetésében, vagy azok szakadozottságában, majd abban, hogy meghatározott alakot hányszor tud egymásután lerajzolni. Jellemző az energia szempontjából a formák nagysága, vagy kiesése, majd hasznos felvilágosítást nyújt a térfelosztás (betölti-e a rajzlapot, vagy sem). — A ritmus határozottan fellelhető a díszítésben, a vonalas és színes díszítésben egyaránt.

Az aktivitás, a személyiség egyik legjellemzőbb jegye világosan kitűnik a gyermekrajzokban. A szerző kísérleteiből kiderült, hogy a kisgyermek igen fogékony a rajzadási feladattal szemben s igen gyakran egy ingerre több akcióval felel. Érdekesen vizsgálta a gyermekrajzokkal a leereagálást s annak lassú, vagy gyors voltát. A gyermekeknek egy eseményt kellett lerajzolniuk. A gyors leereagálási gyermek a mesének csak egy jelenetét ábrázolta s lehetőséggel kevés személlyel. A lassú leereagálási rajzaiban részletesebb, gazdagabb és mélyebb — s sajátos ellentétként, a lassú leereagálási gyermek gyorsabban dolgozik, mert ugyanazon idő alatt nagyobb teljesítményt nyújt. — Határozottan kiolvasható a gyermekrajzokból a széteső lelki szerkezet is.

A szétesés megmutatkozik az ábrázolás szerkezetében, ahol a részstruktúrák önállóak és az egészszel szemben csak laza összefüggést mutatnak.

A személyiségjegyek második csoportját, a szubjektív énteljesség jegyét szerzőnk abban látja feltalálhatónak, vajjon a gyermek milyen érdeklődéssel fordul az ábrázoláshoz, mennyire olvad fel munkájában. — A lelkiélet mélységét a lereagálás minősége jelzi. — A rajzolási tevékenységgel a gyermeknél általában optimista hangulat jár együtt; meghatározva részben azáltal, hogy a gyermek e tevékenységben magát bizonyos mértékben környezetétől függetleníti. Az uralkodó hangulat különösen a színek használatában jut kifejezésre. A gyermekrajzok tobzódnak az élénk színekben. A rajzolást kísérő hangulat azonban nemcsak a színek használatát, hanem a tárgyválasztást is determinálja. Pl. olyan történetet szeretnek karikírozni, melyek a környezet valamely tagjával megtörténtek.

A személyiségjegyek harmadik csoportja: az alkalmazkodó képesség, domináló célpólus és domináló érdeklődésirány, melyek az én és nem-én viszonyában rejlő pszichés jegyek, a mechanikus rajzolásban már csak igen csekély mértékben mutatkoznak meg. Erős megfigyelés által mégis fellelhetők, pl. az alkalmazkodás lépést tart a rajzolás egyes fázisaiban a valódi viselkedésszerű alkalmazkodás fejlődésével.

S. — mint művében maga is hangsúlyozza, — célja a végső személyiségjegyek felkutatása a gyermek egyik sajátos megnyilatkozási módjában, a rajzolásban. E téren szerzőnk úttörő s ha eredményei még néha a bizonytalanság látszatát keltik is, kezdeményezésével lökést adott a hasonló irányú munkáknak s tanulmányával a gyermekrajzvizsgálatok egyik újszemponthoz, módszerének megalapozója.

Munkája második részében a speciális személyiségjegyeket keresi egy „csodagyermek“ művészi megnyilatkozásában, ollóval kivágott sziluettképeiben. Tanulmánya e részét csak röviden kívánjuk érinteni, mivel bennünket az általános gyermeklélektan szempontjából az előbbi rész közelebről érdekelt. Munkájának e része példát mutat arra nézve, hogyan kell hasonló speciális lélektani vizsgálatot végrehajtani, valamint felvilágosítást nyújt a teszt módszerek kiválogatására nézve. A vizsgálatok sorát általános intelligenciavizsgálat nyitotta meg. Ezután következett az egyéni vizsgálat, amely a gyermek sajátos művészetéhez kívánt alkalmazkodni. Tanulmányának e része finom és művészi megfigyelésekben gazdag s valóban mélyen belelátó; pszichológiai beállítottságú lelkületet mutat. Nem hagy figyelmen kívül egyetlen lelki tényezőt sem, melyek e sajátos művészet megértéséhez közelebb vezethetnek. Vizsgálja: a szuggesztibilitást, vitalitást, reagibilitást, akaratot, esztétikai értéktudatot, majd azt a módot, ahogyan a vizsgálati személy magának új képzetet teremt, szemmértéket, megfigyelést, helyzetképzetet stb. Eredményeinek valóban sikerült több olyan lelkitényezőt megragadni, melyek a gyermek sajátos képességét lélektanilag megvilágítják. — Ezután rövid történetet adja a gyermek művészeti fejlődésének. E részt, valamint az egész munkát igen érdekessé teszik részleteiben a szerző kitűnő megfigyelései, valamint a határozott és finom érzékkel megválasztott illusztrációk sorozata.

Dr. Békési Gizella.

Obermüller Ferenc: A milió-iskola.. Gondolatok a tanítás intenzitása fokozásának kérdéséhez. Különlenyomat az esztergomi közs. Szent Imre-gimnázium 1934—35. tanévi Értesítőjéből. Buzárovits Gusztáv nyomása. Esztergom, 1935. N. 80, 79 1

A milió-hatás közkeletű fogalommá vált a modern pedagógiai irodalomban. Tüzetes elemzése és pontos meghatározása W. Popp: *Das pädagogische Milieu* c. alapvető művében található. Míg azonban Popp főként az iskolaköteles kort megelőző gyermekek szempontjából vizsgálja a milió-hatás lényegét és jelentőségét, addig Obermüller kitűnő tanulmánya alapján az iskolai milió, azaz: a szakteremrendszerű iskola úttörő elméleti alapvetőjeként tekinthető.

A tanulmány két részre tagozódik. Az első rész azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen elméleti pedagógiai megfontolásokkal lehet a tanítás intenzitása fokozásának problémáját megvilágítani. Az érdeklődés didaktikai jelentőségének a vonatkozó szakirodalomra támaszkodó fejtegetése alapján arra az eredményre jut, hogy a tanuló érdeklődését, figyelmét, tevékenységét, munkásságát csak úgy lehet aktivitásra indítani, ha az értelemre való hatás helyett az érzelmi és akarati motivumokat helyezzük előtérbe. Ilyen megfontolásokból keletkeztek a különféle „reformiskolák“. A szerző — nagyon helyesen — nem ad elméleti reformprogramot, hanem e helyett azt keresi, hogy „mily módon tudunk a mai iskolában gazdagabb érzelmi hatásokat nyújtani, lelki mozgalmasságokat kiváltani, élményt kelteni az iskola és annak munkája iránt „fásult“-nak látszó tanulóban.“ Ennek módjai:

1. A tanítás anyagának érzelmekeltésre alkalmas részeinek a nevelő cél érdekében való kihangsúlyozása.

2. A tanítás nyújtson a mainál több érzéki szemléletet.

3. Az iskola külső-belső rendjét állítsuk az érzelmekeltő törekvések szolgálatába. Ezen a ponton érvényesül a milió-hatás gondolata, s ezzel a kérdéssel foglalkozik a tanulmány második része.

Hogy a mai „szokványos“ tanterem károsan befolyásolja a nevelőhatást, azt a következő példa mutatja: „Szép, téglalap-alapú, többé-kevésbé világos szoba. A padokkal szemben katedra, oldalt tábla, meg élénk zöld- és barna-esíkos térkép. A falakon az ú. n. szemléltető képek: Micsoda képek? Az egyik teremben pl. a katedra fölött: a gorilla, az elefánt, a rozmár, a medve méteres képe; oldalt: Árpád pajzsra emelése, Mátyás király feje tölgykoszorúval, II. Rákóczi Ferenc lobogó hosszú hajjal; a harmadik oldalon: a kávétermelés; a teaszedés, a sárga sivatag szemléletes képei, stb. Esetleg vegyessen. Egy másik teremben: oldalt egy római amfiteátrum, Cézár mellszobra, az egyiptomi szfinksz rejtélyes mosolyával, az Akropolisz; a katedra fölött egy félméteres búzaszem tanulságos keresztmetszete; alant: az ókori világ térképe; mellette: a virág, a levél nagyméretű sematikus képe és így tovább. Minden teremben más és más variációk és tarka együttesek. S folyik az előadás. A tanuló vallástani oktatást nyer a mosolygó elefánt és a dühös rozmár társaságában; földrajzot tanul Árpád pajzsra emelése közben s a nyelvtan szabályait ismételteti a teaszedés mozgalmasság képe árnyékában. A másik tanteremben: az írásmű szerkezetéről szóló tanítást az egyiptomi szfinksz titokzatos arccal hallgatja; német beszédgyakorlat folyik az Akropolisz tö-

vében; a másodfokú egyenlet megoldása közben kifáradt tanuló a búzaszem keresztmetszetén pihentetheti szemét és figyelmét. Egy harmadik teremben a költői műfajokat magyarázzák az emberi csontváz társaságában, stb., stb. Minden tanóra száz hasonló példával szolgálhat.“ Ez a vegyes környezet valóban komikus hatást kelt, szétszórja a figyelmet, és különbözteti a tanuló érzelmi világát.

Mindezekből a szerző a pedagógiai irodalomra támaszkodva tudományos értékű következtetéseket von le, s arra az eredményre jut, hogy a tantermi milliónek a fizikai, kémiai, rajzi tantermekben világosan tapasztalt kedvező hatását a többi tantárgy tanításában is fel kell használni. Ez a millió-hatás pedagógiai értékesítése: a *millió-iskola*.

Azzal a jóleső érzéssel tettük le Obermüller tanulmányát, hogy tudományosan megalapozott, időszerű és hasznos iskolai kérdéssel ismerkedhettünk meg. Ezt annál is inkább szükséges megállapítani, mert pedagógiai irodalmunknak mennyiségileg gazdag termése minőségileg sok selejtet mutat. A szerző példát nyújt arra, hogyan kell a pedagógiában tudományos módszerekkel dolgozni.

Szántó Lőrinc.

Pedagógiai Évkönyv: 1937.* Szerkeszti: Krammer Jenő. Kiadja: a Csehszlovákiai Magyar Tud. Irod. és Műv. Társ. Tudományos Osztálya. Nyomatott Farkas Mihály könyvnyomdájában, Nové Zámky. Ára 15.— Ké, 97 l. 80.

Csehszlovákia kisebbségi magyar kultúrája éveken keresztül *nem tudta megtalálni életlendületét*, mert a tizennyolcas államfordulat kiszakította az anyaország hagyományos kereteiből s elszigetelt állapotában a cseh kultúrális asszimiláció védtelen áldozatává lett. Ennek hatására, a mi szempontunkból merőben újszerű szellemiségformák termelődtek ki, melyek szembe-tűnő vonalmat tanusítottak az „európai“ Nyugat még kiforratlan kultúr-demokráciája iránt. Már félt volt, hogy az eszme-zavar végső győzteseként nem a gyökerében is magyar kultúrjelleg kerül ki. Műveltségtörténetünk zárókövéül már a kultúrincstelenség árnyképei rajzolódtak ki, de ezekkel csaknem egyidejűleg jelentek meg a színen a *magyar kultúra előmunkásai: a néptanítók*. 1921 májusában megalakult a „Szlovenszkói Általános Magyar Tanítóegyesület“ (SZAMTE), mely alapszabályszerint is „a magyar kultúra megtartása, valláserkölcsei alapon való továbbfejlesztése és a tagok pedagógiai műveltségének emelése“ szolgálatában szüntelenül munkálkodik. A kisebbségi tanító-rend, beleértve a tanárságot is, azonban nem férhetett meg önérdékű szervezeti formában, hanem érvényesülési határait fokról-fokra szélesítve, képessé lett a legnagyobbiszűbb munkaközösségek alkotó tényezőjének szerepkörét vállalni. Így az 1931 november hó 8-án alakult „Csehszlovákiai Magyar Tud. Irod. és Művészeti Társaság“ — éltető eleméül — is voltaképpen szlovenszkói kártársaink színe-javát egyesíti. Hivatalos közlönyük

*Jelen ismertetésünk mintegy magvát képezi azon önálló tanulmányunknak, mely „Szlovenszkói magyar pedagógusok“ címen a Nevelésügyi Szemle legközelebbi számában lát napvilágot.

— J. J. —

a Magyar Függetlenség. A társaság kebelében 4 bizottság alakult: I. pedagógiai-filozófiai, II. kisebbségi (benne a néprajzi), III. természettudományi, IV. nyelvtudományi. E 4 szakbizottság eddig elért munkateljesítményével, lapunk hasábjain, nem kívánunk foglalkozni, csupán a sorrend szerint is első: a pedagógiai-filozófiai munkaközösség küldetésének termékenységét iparkodunk — konkrét módon — megállapítani.

A jelzett társaság kiadásában, Krammer Jenő dr. érsekújvári reálgimn. tanár szerkesztésében jelent meg a Pedagógiai Évkönyv első száma. Szerkesztőjének Előszava is a mű gyakorlati rendeltetését célozza: „Történelmi helyzetünk és sorsunk kötelességünké teszi, hogy éberrel figyeljünk kettőfelé, mind a magyar, mind a csehszlovák tudományos törekvések, gyakorlati kísérletek és eredmények felé, nem veszítve el szem előtt a nagy európai kultúrnemzetek hivatásunkba vágó szellemi mozgalmait és célkitűzéseit, valamint nevelésügyi sikereit.” Kiváltképpen jellemző a Felvidéken végbemenő kultúr munka szervezeti megoszlására az a körülmény, hogy még egy ilyen nagyméretű pedagógiai megmozdulást is a polgári iskolai gondolat érdemes út-törőjének, szakfelügyelői minőségben szerzett tapasztalataink közreadása vezethet be. (Krammer József: Szakfelügyelői tapasztalatok, 7—15. l.).

Évkönyvünkben elhelyezkedő tanulmányok 3 nagy tartalmi körre bonthatók: I. Kísérleti lélektan s ennek életkapcsolatai. II. Gyakorlati pedagógia. III. Iskolán kívüli kultúrfeladatok.

I. Kísérleti lélektan... Nánay Béla (Debrecen) „A legújabb magyar pedagógiai és lélektani törekvések útmutató ismertetése” címen velős rövidséggel (16—35. l.) összegezi kiemelkedőbb országos mozgalmainkat (Ranschburg, Schnell, Nagy stb... elvek, intézetek, kiadványok...) s a lélektani kutatás útjelzői sorában említi lapunk illusztris munkatársát, Várkonyi Hildebrandot is s a tehetség és eugenika viszonyának elismert magyar művelőjét, Somogyi Józsefet.

Dolgozata pedagógiai vonatkozásában ismerteti az egyes iskolafajok szempontjainak legmegfelelőbb kiadványokat. Ekkor találkozunk, polg. iskolai kapcsolatban, a szegedi Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának az „első vonalban” történő felemlítésével. (28. l.).

Herbert Schiff (Prága) soronlévő értekezésében (Megjegyzések a gyakorlati lélektan körül, 36—43. l.) rámutat arra, hogy a felelősségteljes pszichológiai tevékenységnek legkíméletlenebb kerékkötői mindenekelőtt a statisztikai és matematikai módszerek meggondolatlan alkalmazásában rejlenek (36. l.) s elmélet és gyakorlat szintézisének főszabályaként szellemes megoldással szolgál: a „teoretikus magatartás” a „filozófiai” (és nem matematikai) érdeklődés zsinórmértékül való elfogadását sürgeti (43. l.). Következő dolgozatuk František Hyhlik besztercebányai áll. reálgimn. tanár tollából ered, aki eddigi gyakorlatában főleg a svájci Rohrschach-módszerrel végzett lélektani megfigyeléseket. Szóbanforgó tanulmányában is teljességgel a pszichotechnika alapjelenségeinek körében vizsgálódik (Pályaválasztási tanácsadás és pszichotechnika Csehszlovákiában, 44—54. l.) s ösztönösen elkülönült fejezeteiben (I. Fejlődés és szervezet, II. A pszichotechnika módszerei és a tanácsadói munkakör, III. A tanácsadás mai feladatai a pályaválasztás előtt) nagyvonalúan élelméjű áthidalását látjuk a kísérlet és élet kétneműségének.

A második gondolati egység (*Gyakorlati pedagógia*) cikkeit sikerült a közoktatásiügyi szervezet lépcsőzetéhez alkalmazniok. Ebben a kapcsolatában részeseül korszerű megvilágításban az eddig gyomlálatlan *népiskolai testnevelés problémája* (Dobossyné Szporni Anna: Néhány gyakorlati szempont az elemi iskolai tornatanításhoz, 73–84. l.). Szlovenszkkői, *anyagilagban szűkölködő magyar iskoláink szempontjából* óriási jelentőségűnek tartjuk eszméindításait, melyek hivatottak arra, hogy a népiskolai tanításba ott is pezsgő életet öntsének, ahol a *tornaterem, pénzügyi alátámasztás hiányának* s éppen ezért az életet tekinti maga előtt, amidőn minta-tanításait az osztályteremben, az udvaron, az-országúton s nem utolsó sorban a *rosszul felszerelt tornateremben* peregetti le. A népiskolai célkitűzések egy másik, nem kevésbé fontos „késztségéhez” fűz alaposan indokolt észrevételeket rövid, de annál sokatmondóbb formában *Jánoska Tivadar*, pozsonyi képzőintézeti tanár (Hozzászólás a normál írás tanításához, 69–72. l.). Gyakorlati szempontú elméleti fejtegetéseit — a kordívattól eltérőleg, — nem rekeszti be a bravúrpedagógia rétorikájával, hanem az *egész országra kiterjedő tapasztalati beszámolót* kér *jövő évi almanachjukba*.

Wimberger Mária pedagógiai neveltségét már a *polgári iskolában* szerezte s ezt ki is domborítja *gyakorlatias észjárásával*, amidőn *Richard Grothe* bécsi rajzpedagógus nyomán (Kindertümliches Zeichnen) járva az oktatás kiindulópontjával a „*spontán gyermekrajzot*” szögezi le (A rajztanítás új útjain, 65–68. l.). Konkrét megfigyelései, a fogyatékoságok kiküszöbölését célzó javaslatjai a *modern rajzpedagógia* mélységeit sejtetik.

E gyakorlati szempontú pedagógiai útépítés sorompóját erőszti le *Szerényi Ferdinánd* pozsonyi reálgymn. tanár, aki röpke dolgozatában (A természet megismerése a mai iskolában, 62–64. l.) a módszeres természetlátásról közöl eszmekeltő gondolatokat.

A pedagógus műhelyének csak részleges dimenzióját mutatná az évkönyv, ha nem kereste volna az *iskola és élet* valóban meglévő összefüggéseit. *Molnár János* csúzi néptanító (A tanító munkája falun, 85–90. l.) a kisebbségi kultúrszervezkedés *legvérvékenyebb* tünetét eseteli, de azonn mód meg is jelöli a kibontakozás *egyetlen járható útját*: „*A két osztály (kisgazdálakosság + munkásosztály) ellentétét kell valamiképpen a tanítónak kiegyensúlyoznia és a két ellenfelet egy közös célba, a kisebbségi kultúrmunkába kell beálltania*” (85. l.). *Drien Károly* érsékújvári polg. isk. tanár írása a kisebbségi művelődéspolitikai remekbeszabott foglalat, aki az *elszakított magyarság* *józan realizmusával* vallja *Apáczai Cseri János* máig időszzerű nemzetpolitikai intelmeit: „*Kelj fel mondom és állíts végre iskolákat!*” (A kisebbségi magyar iskolapolitika és középosztály kérdéséhez, 55–61. l.).

Az évkönyvben, a zárószó jogán, helyet szorítottak a *mérnöki műveltségű*, de irigyléstkeltő pedagógiai tapintatú *Fizély Imrének* is (Tapasztalatok a szülői ház és az iskola együttműködésének műhelyéből, 91–97. l.). Mint a „*Pozsony és Környéke Szülői Társulatok Szövetségének*” elnöke, került a pedagógiával kapcsolatba. Egyenesen neki szánták e szerepet. Gondolatvezetését illetően csak egyetlen egy hozzáfűzésünk akad: „*Kár, hogy kevés ilyen megértő, iskolaszerető szülővel találkozhatunk!*”

Előttünk áll a *Pedagógiai Évkönyv* meginduló száma: Belőle, mindany-

nyionk számára kisugárzik az a nagy ígéret, hogy a szlovenszói magyar pedagógus-szellem friss életlendületre fakadt. Minden fejezete egyformán a modern szakember felkészültségét hirdeti, mert a *tanítás munkájának neveléskélektani elemzése egyik vezető szempontjuk*, de körültekintő érdeklődésük behalózza az iskolán kívüli kultúrmezőket is. Várjuk az évkönyv folytatólagos számait!

Wagner Ferenc.

Magyar Királyi Állami Térképészeti intézet: Á. T. I. Kisatlasz. VII + 175 old. (földrajzi leírás és statisztikai adatok) + 32 térképlap és 80 ezer helynevet magábanfoglaló névmutató. Budapest, 1937. Ára 16.— P.

Az Állami Térképészeti Intézetnek egy igen megnyerő külsejű kiadványa fekszik előttünk. A lapok átforgatásával meggyőződhetünk arról, hogy a magyar térképészeti termelés ismét bebizonyította életrevalóságát, mert olyan művel ajándékozta meg a tanárságot, és közönséget, mely a hasonló terjedelmű és méretű legjobb külföldi munkákkal kiállja a versenyt. E műnek hasznát nemcsak a mindennapi élet földrajzi problémái közepette, de az iskolában is lépten-nyomon élvezhetjük. A rendelkezésre álló szűk helyünkön nem bocsátkozhatunk részletes ismertetésbe, általánosságban is főképp az iskola és a tanítás szempontjai szerint ítéelzhetünk. E szempontból megbecsülhetetlen értékeket könyvelhetünk el.

A Kisatlasz „Világegyetem“ címen felvett rövid tömör összefoglaló szakaszaiban a legújabb adatok és eredmények állanak rendelkezésünkre. „A Föld“ c. fejezet az egész földteke geológiai és felszíni viszonyaival foglalkozik, áthaladva az egész idevágó anyagon, a természeti, népi, gazdasági, politikai, stb. viszonyokon, közölve a jól kezelhető statisztikai anyagot, a legtöbbjüket speciális térképekkel illusztrálva. E bevezető fejezetek után következik Magyarország összefoglaló leírása, külön a történelmi s külön a trianoni ország földrajzi viszonyai. Ez a beállítás igen alkalmas a Magyar-medence földrajzi és gazdasági egységének és az azt megbontó új politikai határok áldástalanságának szembeállítására. Itt a „Csapadék és hőmérséklet“ c. térképen a teljességet emelte volna a januári izotermák rárajzolása, miáltal a tél és a nyár között megfelelő összehasonlításokat tehetnénk. Európa és Észak-Európa hasonló térképéről viszont a júliusi görbék hiányzanak, Nagy-Britannia esetében pedig mindkettő fel van véve. Igen szemléletes pl. Ázsia és Kelet-Ázsia éghajlati térképe, de vannak világrészek (Afrika), ahol az éghajlati térkép elmaradt, pedig nagyon tanulságos lenne, mert alkalomunk volna összevetni a szemléletes termény- és állatvilág ábrázolásokkal.

A közölt velős leírásokat sokra értékeljük, de legteljesebb elismeréssel kell adóznunk a kísérő speciális térképek iránt, melyek szemléletesek, kivitelükben precízek, összeállításukban megbízhatók, továbbá fekete-barna színükkel és jelek kombinációjával változatos kifejezőképességűek. Iskolai használatra nagyon alkalmasak, akár úgy, hogy a legfontosabbakról nagyított szemléltető lapokat készítsünk, akár episzköppal felnagyítva alkalmazzuk. E melléktérképek a legváltozatosabb anyagot ölelik fel. A tanárnak és a tanítás ügyének feltétlen hasznára szolgálnak.

Az atlasz változatos tartalmában a térképlapok aránylag kis helyet fog-

lálnak el. Kivitelük kifogástalan. A természeti és politikai viszonyokat összeházasítják, de nem egymás rovására, mert az üde színfokozattal ábrázolt hegyszorosok a politikai határok szerényen húzódnak meg.

A térképek és a névmutató névírása szakít a tradicionális hibákkal; jó, eszmos és tiszta s nemcsak a nevek írásmódjában törekszik meghatározott elvek alapján (lehetőleg az eredeti írásmódot követve) rendet teremteni, hanem a kiejtés terén uralkodó zűrzavart is megszünteti a kiejtések közlésével. E tekintetben régen nélkülözött segítséget nyújt. Mert kétségtelen, hogy a helyes utak kijelölését a földrajzi nevek terén is az iskolának kell elvégeznie.

A gondos földrajztanárnak a Kisatlasszal szemben most már csak ez lehet a feladata: büszkén mutogatni a magyar térképírás e legújabb termékét s minél többet forgatni annak lapjait, hogy értékeit tanítványai körében eleven és általános szellemi kincsé tehesse. Így róhatjuk le megbecsülésünket a szerény szerkesztőkkel szemben, kiknek nevét az Á. T. I. Kisatlaszon hiába keressük.

Udvarhelyi Károly.

Friedrich Schneider: Die Selbsterziehung, Wissenschaft und Übung. Emsiedeln-Köln, 1936. Benziger-Verlag. XV + 281 lap.

Fr. Schneider, a pedagógia kiváló tanára a kölni egyetemen, ki azelőtt az *Internationale Zeitschrift für Erziehung* c. tekintélyes pedagógiai időszaki kiadványnak közismert szerkesztője volt, néhány jeles és nagyhirre jutott könyve (*Katholische Familienziehung, Deine Kinder und Du*) után, amikkel hírnevét még inkább növelte Európa pedagógus körei előtt, új könyvet írt, ismét rendkívül érdekes, de eddig elhanyagolt pedagógiai témáról, az önnevelésről. Új művében megint nem annyira magas régiókban járó elméletírónak, hanem derekabb gyakorlati embernek bizonyul.

Az önnevelés azért nagyjelentőségű pedagógiai feladat, mert alapja és kiinduló pontja az, hogy az ember, mint szellemi lény, voltaképpen mindig befejezetlennek érzi magát s önmagának alakítása, a lényének tökéletesebbé tételén való munkálkodás végigkíséri őt életén. Mint ahogy Herbartnál, nem az ismeretek meghatározott mennyiségének megszerzése meríti ki az általános műveltség fogalmát s az oktatásnak, mint a jellemnevelés egyik eszközének megvalósítását nem csupán bizonyos mennyiségű ismeretek közlése jelenti, hanem a sokoldalú érdeklődés fölkeltése és állandósítása, úgy a nevelés vége célja is az, hogy fölkeltse és állandósítsa az egyénben az önalakítási folyamatot s a külső nevelői hatások jelentkezése esetén is biztosítsa az egyén aktív közreműködésre való hajlamát. A fejtegetések folyamán az önnevelés fogalmának a nevelés fogalmából kiinduló elvi tisztázását s a nevelés és önnevelés viszonyának boncolását nélkülözzük ugyan szerzőnk könyvében, de viszont megkülönbözteti az önnevelést (Selbsterziehung) az önalakítástól, önképzéstől (Selbstbildung), értvén az előbbin az egyén erkölcsi öntökéletesítését, az utóbbin pedig a szellemi önformálást szorosan intellektualisztikus értelemben. E mellérendelés, az utóbbinak alárendelése helyett, vita tárgya lehet azok között, kik a fogalmak tisztázását óhajtják. Másrészt kétségtelen azonban, hogy szerzőnk nagy tudással írt munkájában kitűnően megvilágítja az önnevelés szerepét az egyén lelki fejlődésével kapcsolatban

s e célra az ifjúkor lélektanának legújabb eredményeit is hasznosítja. Ennek az elméleti résznek főbb fejezetei az önévelés jelentőségével, az önévelés elméletének jelenlegi állásával, az önévelés fogalmával és neveivel, az idevágó kutatás feladataival és módszereivel foglalkozik.

Különösen érdekes fejezetei a könyvnek azok, melyekben az önévelési törekvések és kísérletek részben elméleti, részben gyakorlati intézményes megnyilvánulásait kíséri végig az emberiség szellemi történetében a buddhizmuson, a görög nevelésen, Epiktetos stoikus erkölcstanán, Krisztus önévelési gondolatain, Loyolai Szent Ignác lelki gyakorlatain át a Rajna-melléki Schönstättban székelő palottinusok intézetének apostoli szellemű önévelési rendszeréig. Fr. Schneider könyvének utolsó szakaszában az önévelés lelki indítékait, főleg az önismeretet, az ideál szerepét, az erkölcsi értékelés és az akarat szerepét tárgyalja.

Szerzőnk művét figyelemmel olvasván, igen sok új gondolattal és problémával ismerkedünk meg, melyeknek lélektani érdekessége és jelentősége kétségtelen. Nemes, magasröptű, keresztény szelleme, igen értelmes előadása, könnyű és világos stílusa egyben kellemes olvasmánnyá is teszi a könyvet, melyet éppen azért minden pedagógusnak figyelmébe ajánlunk.

Gyulai Agost dr.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **A csodagyermek lélektana.**¹ Csodagyermeknek az olyan gyermeket mondhatjuk, aki művészeti, technikai, vagy tudományos téren olyat produkál, amire rendesen csak tehetséges felnőttek képesek. Ettől meg kell különböztetnünk a koraérett gyermeket, aki egy későbbi kor teljesítményeit korábban végzi, mint más gyermek. Korábban olvas, számol, rajzol, vagy zongorázik, anélkül azonban, hogy valamelyikben művészi színvonalat érne el. A csodagyermek teljesítményét a művészi színvonal jellemzi.

Dr. Baumgartner berni egyetemi tanár 15 csodagyermeket figyelt meg, akik a nyilvánosság előtt nagy sikerrel szerepeltek. Ezek közül a legcsodálatosabb volt egy 8 éves sakkjátékos, aki a berlini sakk-klubban a legkiválóbb 20 játékossal egyidőben játszott és a 20 játék közül 10-et megnyert, 9 eldöntetlen maradt és csak 1 játékot veszített el.

A legtöbb csodagyermek zeneművész, mint ahogy a legtöbb tehetség a zenében jelenikezik. Lélektanilag ez könnyen magyarázható. A zenei virtuozitás a kezektől kíván nagy mozgási ügyességet. A motorikus képesség fejlődik a gyermeknél a legkorábban. Zenei csodagyermek volt Mozart, Beethoven és Mendelsóhn. A zenei képesség nagyon korai jelentkezését a primitív népeknél is megtaláljuk.

Sokkal ritkább a csodagyermek a technika és tudomány terén. Ami szintén természetes, hiszen itt nagy tárgyi tudásra van szükség, tapasza-

¹ Dr. Baumgartner Fr.: Psychologie der Wunderkinder. Schweizerische Lehrerzeitung.

latra, amit a gyermek nem könnyen szerezhet meg. Ezen a téren inkább a tehetség korai megnyilvánulásáról beszélhetünk. Ilyen technikus csodagyermek volt Edison, aki 13 éves korában minden elromlott technikai készüléket megjavított. Szinte csodálatos, hogy minden tudomány közül a matematikai tehetség mutatkozik legkorábban. Pascal már 11 éves korában kiváló matematikusokkal tárgyalt, 16 éves korában jelentek meg dolgozatai a gömbszeletekről. Newton 20 éves, Euler 16 éves, Lagrange 20, Gauss 19 éves korában elismert kiváló tudósok. A pszichológiai kutatások érdekes tünetként állapították meg, hogy a matematikai és zenei tehetség gyakran lépnek föl együtt, amiből a két tehetség között bizonyos szorosabb összefüggést sejtene, ami azonban még nincs földerítve. Rajzoló csodagyermek volt Dürer, aki 13 éves korában rajzolta a bécsi múzeumban látható önarcképét.

Korán jelentkezik az írói tehetség is, de csak később fejlődik az művészetté. Lessing korán kezdett írni, de első nagyobb művét 34 éves korában írta. Goethe 24 éves, Molière 31 éves korában írta első jelentős művét.

Fontos kérdés, hogy minő családi viszonyok kedveznek inkább a csodagyermek fejlődésének. Azt lehetne hinni, hogy a jómódú polgári családi környezet a legalkalmasabb erre, hiszen ezek tudnak anyagi áldozatot hozni a gyermek mutatkozó tehetségének fejlesztésére. A valóság azonban ennek ellentmond: A csodagyermek rendesen a szegényebb családokból származnak. A jómódú szülők kímélik a gyermeket és nem erőltetik a korán mutatkozó zenei tehetséget. A szegény szülők azonban iparkodnak, hogy a mutatkozó feltűnő tehetséget a maguk javára minél előbb értékesítsék. A legtöbb zenei csodagyermek olyan családból származik, ahol az apa, vagy az anya foglalkozik zenével, akik azután a tehetség legelső jelentkezésénél erőltetik annak fejlődését és a rengeteg sok gyakorlás a tehetséges gyermekből csodagyermeket fejleszt. A megvizsgált esetek mindegyikénél azt tapasztalta, hogy a gyermekek óriási kitartással gyakorolják művészetüket. Egy 8 éves csodatáncosnő órákig gyakorolta mozgásait a tükör előtt. A 9 éves zongoraművész nő egy részletet százszor is elismételt, amíg az kifogástalanul ment.

A csodagyermek, akinek művészetét a szülők értékesítik, folytonosan úton van, rendszeres oktatásban nem részesül. Érdekes megfigyelés, hogyan alakul az ilyen gyermek értelme, jelleme a sajátos életkörülmények között. Sok embert, idegen országot megismer és így sok olyan dolgot tud, amit az ilyen korú rendes gyermek még nem tudhat. Mindez azonban felületes tudás, általában tudatlanok maradnak. A 8 éves sakkművész egy képekgyűjteményből tudta az oroszlánnak és majomnak a nevét, de más állatét nem. A madarak közül csak a kanárit ismerte. A 11 éves kiváló zongoraművész, kinek tehetségét a félvilág megcsodálta, nem tudta az egyszeregyet. Nyelvtudása valamennyinek nagyon hiányos, a legtöbb anyanyelvén is hibásan beszél.

A gyermekek életmódja erősen kihat a jellem alakulására is. A 12–13 éves gyermeknél már mutatkozik a jól ismert művészirigységek. Kevés kivétellel végtelenül hiúak, ami rendszerint nem velük született, hanem a szülők elfoglaltsága és a nagy közönség nyílt csodálata neveli beléjük.

Azonban úgy a tudatlanság, mint a jellem alakulása a rendszeres nevelő oktatás hiányának tudható be. Nem lehet azt állítani, hogy a csodagyermek művészetén túl kis intelligenciájú. Rendesen mindegyiknek van a művésze-

tén kívül még egy másik tehetsége is. A 8 éves táncművész nem közönséges logikával kritizált, a 9 éves zongoraművész kiváló számoló, az 5 éves geográfus négy nyelven beszélt, a 8 éves sakkjátékosnak egyébként is csodálatos emlékező tehetsége volt, aki 40 jegyből álló számot 3 perc alatt emlékezetébe véselt.

Vizsont mutatkoztak más jelenségek is. Egy kiváló hegedűs, kinek újjai tehát rendkívül képességgel mozogtak a hegedű húrjain, a legegyszerűbb mértani idomot nem tudta sodronyból hajlítani. A 9 éves zongoraművész nem volt képes egy betűt szabályosan leírni.

2. Hollandi tanügyi viszonyok Hollandi lapok szomorúan festik az ifjú tanítók sorsát. Vannak képesített tanítók, akik egy tanító munkakörét teljesen betöltik, anélkül, hogy az államtól fizetésben részesülnének. Százával működnek tanítók, akik fizetés helyett jótékony egyesülettől kapnak valami kis „borravaló” felét. Szó szerint így írják a lapok. Említenek olyan eseteket is, hogy a fizetés nélkül szolgáló tanítók megélhetésére szükséges összeget perselyekben gyűjtik össze. Az egyik kerületben működő 185 állami tanító közül 110 működik fizetés nélkül. 12.000 állástalan tanítót tartanak nyilván és ezek száma évről-évre növekszik, mert a tanítóképzők növendékeinek száma is állandóan növekszik. A lapok erősen elítélik ezt az állapotot, mert az állástalan tanítók kiképzése az államnak 26 millió hollandi forintba került.

Sok a panasz a gimnáziumok túlszűfolttsága miatt is. A tanárok panaszkodnak, hogy sok az oda nem való elem és ezért igen nagy a bukottak száma. De sok az elemi iskolában is a bukottak száma, ami a fegyelem lazulására mutat. Egy kimutatás szerint az elemi iskolában 12,70% fiú és 10,70% leány ismétli az osztályt. Minden fennakadás nélkül a fiúknak csak 450/0-a, a leányoknak 510/0-a járja végig az elemi iskolát. A gimnáziumot csak a beírottak 430/0-a járja végig bukás nélkül. A tanulók 370/0-a legalább egyszer, 200/0-a két-, vagy többször ismételt osztályt. Az 5 évfolyamos felső polgári iskolát a tanulók 44,50/0-a járja végig bukás nélkül. 33,50/0 6 év alatt, 170/0 7 év alatt és 50/0 csak 8 év alatt végzi el ezt az 5 osztályos iskolát.

Figyelemreméltó haladást mutat a gyengén fejlődő gyermekek iskoláztatása. Ezek részére 9 állami, 2 protestáns és 2 róm. kat. kisegítő iskola áll rendelkezésre.

3. Nőhallgatók a német főiskolákon. Érdekes statisztikát közöl a német főiskolai hallgatók vezetősége a főiskolai nőhallgatók számának változásáról. A férfi hallgatók száma a háború előtti évben a német főiskolákon 63.300 volt, ez a szám 1931-ig 110.000-re gyarapodott, az emelkedés tehát 830/0. A nőhallgatók száma ugyanezen idő alatt 2300-ról 21.300-ra emelkedett, az emelkedés tehát 800%. 1935-ig ez a szám 10.700-ra csökkent, de a nőhallgatók száma így közel ötször annyi, mint a háború előtt volt. Az 1936. évi nyári szemeszteren a tudományegyetemen 8576, a műegyetemen és bányászati akadémián 300, a kereskedelmi főiskolán 167, a mezőgazdasági és erdészeti főiskolán 6, a tanítóképző főiskolán 881, a képzőművészeti főiskolán 105 és a teológián 1 nőhallgató volt.

4. Középiskolai tanárképzés Lengyelországban. Lengyelországi pedagógiai folyóiratokban vita folyik, hogy a középiskolai tanárképzés továbbra is az egyetemen történjék-e, vagy pedig erre a célra külön főiskolát szervezzenek-e? Abban mindkét vélemény egyezik, hogy a pedagógiai tanulmányokat az eddiginél tartamasabbá kell tenni. Az egyetemi párt is kívánja, hogy a pedagógiai tanulmányokat úgy kellene beosztani, hogy azáltal az egyetemi négy évi tanulmány ne hosszabbodjék meg, tehát a pedagógiai tanulmányokat a szaktanulmányokkal párhuzamosan kívánják beosztani. A következő beosztást ajánlják: az első évben logika és általános pszichológia; a második évben neveléstan, pszichológia, kísérleti pedagógia, nevelési higiénia; a harmadik évben pedagógia, általános didaktika, neveléstörténet, iskolai szervezettan; a negyedik évben a jelölt szaktárgyainak didaktikája. Az egyetemi tanulmányok negyedik évének a végén van a pedagógiai vizsga pedagógiából, didaktikából, neveléstörténetből és a jelölt szaktárgyainak tanítási módszeréből.

Az 5-ik évben van a gyakorlati kiképzés, amikor a jelölt hetenkint 12 órában hospitál, illetőleg tanít. Az egy évi gyakorlat után teheti a jelölt az államvizsgát és nyeri el a középiskolai tanári oklevelet.

5. Az iskolai reform Franciaországban Folyóiratunk f. évi 1–2 számában ismertetjük a francia tanügyi reformtervet. Ez a terv a francia iskolarendszert teljesen megváltoztatná és így érthető, hogy nemcsak a francia szak- és napisajtóban, hanem a politikai pártokban is élénk mozgalmat váltott ki. A reformtervezet egyes részletei kétséget teremtettek és habár a közoktatási miniszter ismételten nyilatkozott és iparkodott a félreértéseket tisztázni, a tervezetnek különösen négy részlete még mindig élénk vita tárgya:

a) az a terv, hogy a középiskolák első osztályának próbaosztály jellege legyen (Classe d' Orientation);

b) az Enseignement Primaire Supérieur nevű középfokú iskola bizonytalan helyzete az iskolarendszerben;

c) az elemi iskolai tanítók képzése.

a) A középiskolák próbaosztálya sok ellenmondást váltott ki. A folyó tanévben kísérletképpen már 50 középiskolát kijelöltek, melyeknek első osztálya próbaosztályként szerepel. Ezekben az osztályokban a napi tanítás 6 óránál tovább nem tarthat és óratervük a következő: nyelvi, történelmi és földrajzi tárgyak heti 10 óra, mennyiségtani és természettudományi tárgyak heti 7 óra, rajz heti 2 óra, gyakorlati munkák (fiúk mértani rajz, lányok háztartástan) heti 5 óra, torna és ének heti 2 és fél óra, szombat délután, vagy csütörtök délelőtt szabad játék.

A próbaosztályban a tanároknak kettős feladatuk van: az előírt tananyag tanítása mellett meg kell figyelniök a tanulók képességeit. Minden tanulónak egyéni lapja van, ebbe vezetik be a tanárok a tanuló testi fejlődésére, iskolalátogatására, valamint az egyes tantárgyakban mutatkozó haladásra vonatkozó észrevételeiket. A tanév végén az egyéni lapok alapján adnak a szülőknak tanácsot.

A próbaosztályra vonatkozó ellenvéleményekre a miniszter ismételten nyilatkozott és kijelentette, hogy a középiskolákba való tódulás rendkívül

nagy. Ez a jelenség örvendetes, de nagyon veszélyes. A tanulókat képességeiknek megfelelő életpályákra kell irányítani és a mai súlyos gazdasági viszonyok mellett meg kell őket óvni súlyos csalódásoktól. A próbaosztály kényszerítő szükségesség, amely a rövid és gyakran igazságtalan megítélésre vezető fölvételi vizsgát akarja komolyabb és hosszabb ideig tartó megfigyeléssel helyettesíteni. A családot nem kényszerítik, hogy a nyert tanácsot elfogadja és azt okvetlenül kövesse, az iskola a tapasztalatból leszűrt javaslatot tesz a szülőknek. Hogy a legtöbb szülő mennyire rászorul az iskola tanácsára, azt az a tapasztalat igazolja, hogy a szülők milyen gyakran ítélik meg tévesen gyermekük képességeit.

b) Az *Enseignement Primaire Supérieur* középfokú gyakorlati iskola, mely a mi hatosztályú polgári iskoláknak felel meg. Ebben az iskolában az anyanyelven kívül tanítanak egy modern nyelvet, mennyiségtant, fizikát, kémiát, történelmet, földrajzot, könyvtudományt, kézimunkát. Ezek az iskolák a középiskoláknál rövidebb idő alatt nyújtanak középfokú műveltséget és a tanuló 16 éves korában kereső pályára léphet. A tervezett reform megvalósítása esetén ennek az iskolának alsó tagozata egyezik a középiskola modern tagozatának alsó négy osztályával. (Lásd A Cselekvés Iskolája I. évi 1–2. számában 94-ik oldalon.) Ez mélyreható reform és az ellenzők méltán tartanak attól, hogy ez iskolák ezzel elveszítik eredeti gyakorlati jellegüket.

c) Az új iskolák tervezett tanterve is sok hozzászólást provokált. A középiskolák alsó négy osztályának tantervét úgy akarják alakítani, hogy az egyik tagozatból a másikba minden nehézség nélkül lehessen átlépni. Az óraterv elkészítésénél az a főszempont, hogy az absztrakt anyag a konkrét anyag javára csökkentessék. Általában az a terv, hogy az emlékeztetést terhelő anyagot a minimumra szorítsák le, az óraszámokat csökkentsék és hetenként két játékdélutánt állítsanak be a tantervbe.

d) A tervezett reformnak egyik legfontosabb része a *tanítóképzés* megváltoztatására vonatkozó terv. Különösen a következő új intézkedések provokáltak széleskörű vitát: ezentúl minden népiskolai tanító köteles megszerezni a 7 évfolyamú középiskola végbizonyítványát, a baccalaureatot, ami megfelel a mi középiskolai érettségi bizonyítványunknak. A népiskolai tanítók gyakorlati kiképzésüket ezentúl is az Ecoles Normales Primairesben (tanítóképző) nyerik. Erre vonatkozólag a közoktatási kormány meghallgatta úgy a szülők, mint az érdekelte tanítóság képviselőit is. A vélemények csak abban egyeznek, hogy a tanítónak is meg kell szereznie a baccalaureatot. Vitas azonban az, hogy hol szerezze meg ezt a végbizonyítványt. Erre vonatkozólag két vélemény áll egymással szemben. Az egyik vélemény szerint az eddigi tanítóképzés túlságosan dogmatikus, szűk és kaszt-szellemre nevel, az elzárt kiképzés a valóságban elszigeteli a tanítóságot a nemzet egyéb tanult rétegeitől. Azért azt kívánják, hogy a jövő tanítója ugyanott szerezze a baccalaureatot, ahol más pályákra készülők megszerzik azt. Ezután következnek 1, vagy 2 éves gyakorlati kiképzés az Ecoles Normales Primairesben, amely intézetek ecéliből tiszta pedagógiai intézményekké alakítandók át. A másik vélemény az ilyen kiképzésben veszélyt lát, mert túlhosszú és nagyon drága. Ezenkívül az a veszély is fennáll, hogy a tanítóképzők és felső népiskolák közötti szoros viszony megszűnnék, ezáltal a tanítói utánpótlás

a nép — különösen a falusi nép — köréből megszűnne. Azért azt kívánják, hogy a tanítójelölt a középfokú iskola alsó négy osztálya után lépjen be az Ecoles Normales Primairesbe és itt készüljön 3 év alatt az érettségi vizsgára.

A miniszter álláspontja ebben a kérdésben még nem ismeretes. Nyilatkozott már a középiskolai érettségi mellett, de nyilatkozott a másik álláspont mellett is. Egyelőre ebben a kérdésben is folyik a vita.

A reformtervnek azonban messze kiható politikai következményei is vannak, amelyek Elzász-Lotharingiában izgatják a kedélyeket. A világháború utáni Franciaország az új tartománynak vallási és iskolai kérdésekben széleskörű önrendelkezési jogot biztosított. Ennek következtében az itteni iskolákban a francia iskoláktól eltérően rendes tantárgyként tanították a hittant, ezenkívül az elemi iskolákban a francia nyelv mellett tanították a német nyelvet is. Továbbá, amíg Franciaországban fiúknak és leányoknak egyaránt 7 év a tankötelezettség, addig Elzászban maradt továbbra is a régi rendszer; a leányoknak 7, a fiúknak pedig 8 év.

Az új francia iskolareform most minden francia gyermekre nézve 1 évvel emeli az iskolakötelezettséget, amivel az elemi műveltség emelésén kívül, főképen a kiskorúak munkanélküliségét akarják csökkenteni. Ezt a rendelkezést a francia kormány kiterjesztette Elzász-Lotharingiára is, így tehát az elzászi fiúk tankötelezettsége továbbra is 1 évvel hosszabb volna, mint a francia fiúké, és 15 éves korig tartana.

Ez a rendelkezés nagy felháborodást okozott Elzászban, mert szerzett jogot sért és különösen azért, mert a kisbirtokosoknak a 14 éves fiúkra és leányokra már szükségük van a gazdaságban. De fölteszik sértődötten azt a kérdést is, hogy vajon az elzászi fiúk butábbak-e, mint a francia fiúk, hogy ugyanazon elemi műveltség megszerzéséhez 1 évvel hosszabb időre volna szükségük. Az országgrészben mindenfelé tiltakozó gyűléseket tartottak, a szülők ellenállanak és nem küldik a 14 éves fiúkat tovább iskolába. Az elzászi országgyűlési képviselők is magukévá tették az ügyet, erős támadásokban részesítik a minisztert. A francia kormány most a következő választás elé állította az elzászi képviselőket: választhatnak a kétnyelvűség (francia és német nyelv) és a kötelező hitoktatás fenntartása mellett 9 éves tankötelezettséggel, vagy 8 évi tankötelezettség, de a kötelező német nyelv és hittanoktatás megszüntetésével. Az elzászi képviselők erélyesen visszautasították ezt az ajánlatot. Bejelentették a kormánynak az elzászi szülők ellenállását és az ebből származó minden felelősséget a kormányra hárítanak, mert a rendelkezést törvénytelennek mondják és így követelik a rendelkezés visszavonását.

6. Hivatalos történeti tankönyvek Ukrajnában. Az orosz szovjet közoktatási népbiztossága elrendelte, hogy az eddig Ukrajnában használt történeti tankönyvek a használatból azonnal kivonandók és helyettük új történeti tankönyvek vezetendők be az összes iskolákba. Ezeket a könyveket a népbiztosság adja ki hivatalból Moszkvában. A rendelet indokolása szerint az eddig használt könyvek szerzői időközben néparulásért halálra ítéltettek és a könyvek olyan egyéneket állítanak az ifjúság elé követendő példaképen, akik

mint az orosz nép ellenségei, ítéltettek el. Az új hivatalos történeti tankönyvek Stalin és Yejoff nagyságát dicsőítik. Az ukrainai sajtó a rendelet gyors végrehajtását lehetetlennek tartja, mert a moszkvai kormány a tankönyveket csak orosz nyelven 5 millió példányban nyomatta ki, pedig az iskolák szükséglete 50 millió példány 15 különböző nyelven.

7. Történeti tankönyvek tisztítása. Német és francia történettanárok a múlt tanévben összegyűltek, hogy kölcsönös meggyőzéssel megtisztítsák a német és francia tankönyveket azon részletektől, amelyek nemzeti érzékenységet sértenek, vagy az igazságnak nem felelnek meg. Részletes megegyezést fogalmaztak meg, mely ugyan egyelőre nem bír kötelező erővel, de próbálkozásnak igen jelentős eredmény.

Megállapodtak az 1789. előtti francia királyok politikájára, a forradalmi és napóleoni korszakra vonatkozólag. A legnehezebb Elzász-Lotharingia kérdése volt. Erre nézve a következő megegyezést kötötték: Elzász a közép-korban és a reformáció idején német nyelvű és kultúrájú tartomány volt. 1648. után nyelvi és nagyjában kulturális sajátosságát megtartotta, de az 1789-iki forradalom teljesen a francia életközösségbe állította a tartományt. Elfogadták, hogy Elzász-Lotharingia kérdésének tárgyalási módját a tankönyvekben megváltoztatják. A német tankönyvek a francia álláspontot is ismertetik, viszont a francia tankönyvek kifejtik, hogy az 1871-iki német annexiót lehet jogosnak is minősíteni.

Tárgyalták a világháborút megelőző eseményeket is. A következőkben állapodtak meg: 1906-tól 1913-ig a diplomáciai feszültség oly mérveket öltött, hogy a nagy európai államok bizalmatlansági érzéssel és kölcsönös félelemmel tekintettek egymásra. Ebből az érzésből fejlődött ki általában az a meggyőződés, hogy az európai háború elkerülhetetlen. Ez a meggyőződés mind több konfliktust idézett elő. A háborúra vonatkozó okmányok nem adnak okot arra, hogy bármely népnek háborúra való tudatos izgatást lehetne tulajdonítani. A bizottság tehát helyteleníti, hogy a német tankönyvek a háborút a francia és orosz kormányok politikájának tulajdonítják, míg a francia tankönyvek a német kormánynak a krízis idején követett eljárásának tulajdonítják a háború kitörését. A bizottság tehát leghelyesebbnek tartaná, ha a tankönyvek úgy magyaráznák a háború okát, hogy a kölcsönös bizalmatlanság és féltékenység oly magas fokra emelkedett, hogy a vezető körökben általában az a meggyőződés keletkezett, hogy a háború elkerülhetetlen. Mindegyik állam föltételezte a másiktól, hogy támadó szándéka van. Szükségesnek tartja a bizottság, hogy a tankönyvek ezt a kérdést a legtapintatosabban tárgyalják, hogy annak tárgyalása ne izgasson újabb háborúra. A tankönyvek kerüljék azoknak a rémtetteknek a kiszínezését, amelyeknek a háború folyamán a polgári lakosság is ki volt téve.

8. Tankötelezettség Angliában. Folyóiratunkban már ismertettük az 1936. évi iskolatörvényt, amely a tankötelezettséget a 15-ik életévig hosszabbítja meg, de lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermeket a szülők kívánságára az utolsó évben az iskolátogatás alól fölmentse. A fölmentést a helyi iskolai hatóság adja meg, ha a szülők a gyermeket foglalkoztatni tudják és ha az

iskolai hatóság komoly vizsgálattal megállapítja, hogy a gyermek egészségi állapota alkalmás a tervezett foglalkoztatásra. A törvény ezen intézkedése sok kétséget támasztott és a közoktatási miniszter most újabb utasítást adott ki, amivel ezen kétségeket tisztázza.

A rendelet most teljes részletességgel kijelöli az iskolai hatóság eljárását, mielőtt a gyermek fölmentéséről határozná. A szülő a helyi iskolai hatóságnál nyújtja be kérvényét. Az iskolai hatóság a kérvényt orvosi véleményvel és a saját javaslatával együtt előterjeszti a helyi munkahivatalnál. A munkahivatal megvizsgálja, hogy a tanuló foglalkoztatása olyan jellegű-e, hogy az a tanuló jövő életpályája szempontjából kívánatos, jár-e fizetéssel, mennyi a munkaidő, jut-e kellő idő a pihenésre és továbbképzésre? A munkahivatal véleménye alapján adja meg azután az iskolai hatóság a fölmentést.

A miniszteri rendelet intézkedik arról is, hogy a pályaválasztási tanácsadás továbbra is a 14-ik életévben történjék, éppen az esetleges fölmentetekre való tekintettel.

9. Iskolaviszonyok Palesztiniában, Palesztinában az angolok mandátum-területén van 237.000 arab és 56.700 zsidó iskolakorban levő gyermek. Ezek közül 65.647 arab és 51.514 zsidó gyermek jár iskolába. Tankötelezettség nincs. Szép számú iskolát tartanak fenn a külföldi missziók is. Van 38 francia missziós iskola 5173 tanulóval, 20 angol iskola 2231 tanulóval, 20 német iskola 2137 tanulóval, 14 olasz iskola 1739 tanulóval, 5 amerikai iskola 443 tanulóval és 1 svéd iskola 222 tanulóval.

10. Kötelező lögyakorlatok az osztrák iskolákban. Az osztrák közoktatási miniszter a folyó tanév elején minden középfokú iskola két legfelső osztályában kötelezővé tette a lögyakorlatokat. Ezzel a rendelkezéssel a miniszter, a tornaoktatás keretében eddig is kötelező katonai szolgálatot megelőző kiképzést egészíti ki. A kiképzés két részből áll: a) az előkészítő gyakorlatokból (fegyver- és lövtasítás, célzási gyakorlatok, fegyverfogások); b) cél-lövés gyakorlása. A cél-lövéshez az osztályokat 10—20-as csoportokba osztják és a téli hónapokban minden csoporttal 2 hónapon át 10—10 órás tanfolyamot tartanak.

11. Erdélyi szomorú iskolastatisztika. Az Erdélyi Iskola című folyóirat közli, a gyulafehérvári Róm. Kat. Egyházmegyei Tanácsnak, valamint az erdélyi református egyházkerület igazgatótanácsának az 1936/37. tanévről szóló jelentését. Eszerint a múlt tanévben Erdélyben 7 róm. kat. fiúközépiskola és 1 róm. kat. tanítóképző működött. Beiratkozott ezekbe 1528 tanuló, a múlt tanévhez képest 75-tel csökkent a tanulók száma, ami azért szomorú, mert ez a csökkenés évek óta állandó. Volt ezenkívül 11 leányközépiskola (1 lyceum, 8 gimnázium, 2 keresk. iskola) és 1 tanítónőképző. Ezekbe 1592 tanuló járt. A 183 r. k. elemi iskolában 421 tanító tanított 15.518 tanulót, 604-gyel kevesebbet, mint a múlt tanévben.

Református fiú- és leányközépfiskola volt összesen 6 lyceum, 3 gimnázium, 2 tanítóképző és 2 kereskedelmi iskola. Ezekben 215 tanár tanított 2635 tanulót. Erdélyben van 73.211 református tanköteles gyermek. Az 528 tanítóval működő 348 református elemi iskolába járt ebből 23.488 gyermek,

667-tel kevesebb, mint a múlt tanévben. Ezzel szemben 39.143 gyermek járt állami elemi iskolába, 6872-vel több, mint a múlt tanévben és ezek kizárólag román nyelvű tanításban részesültek, 6097 gyermek egyáltalában nem járt iskolába. A jelentés panaszkodik, hogy több helyen nagy költséggel épített új iskolában üresen állottak a tantermek, mert az egyházközség nem kapott az iskola megnyitására engedélyt. Ezt a jelentést még szomorúbbá teszi a Magyar Kisebbség című folyóiratnak az a jelentése, hogy a miniszteri jelentésben kimutatott 427 magyar tagozatú, illetőleg magyar tannyelvű állami elemi iskolából, az 1936/37. tanév végén már csak 44 működött és ezekbe mindössze 4527 tanuló nyert anyanyelvén oktatást. Azok az iskolák pedig, amelyeket az 1933. évi miniszteri jelentés a Székelyföldön magyar tannyelvűnek mutattak ki, ma egytől egyig átalakult román tannyelvű iskolává.

12. Nemzetközi kongresszusok. a) *Nemzetközi filozófia kongresszus.* A francia filozófia megalkotójának, a nyugati racionálizmus megeremtőjének, Descartesnak emlékére tartották Párizsban. Az előadások nagy része Descartes filozófiával foglalkozott. A kongresszuson 29 állam volt képviselve. Összesen 190 előadást tartottak, ezek és a hozzászólások 12 vaskos kötetet töltenek meg.

b) *A XI. nemzetközi pszichológiai kongresszus.* A Párizsban tartott kongresszuson 550 képviselő vett részt. Előadásokat a világ legkiválóbb pszichológusai tartottak így a svájci Claparède Edouárd is. A legnagyobb sikere Adrian professzornak, a cambridgi nobeldíjas egyetemi tanárnak volt, aki „Az agyműködés elektromos megnyilvánulásainak pszichológiai magyarázata” címen tartott nagy feltűnést keltő előadást. Igen érdekes volt Aragon francia írónak „A pszichológia a regényben” című előadása is.

c) *A modern nyelvek tanárainak nemzetközi kongresszusa.* Az élő nyelveket tanító tanárok nemzetközi szövetsége III. kongresszusát ugyancsak Párizsban tartotta. A kongresszus négy bizottságban foglalkozott a modern nyelvtanítás különféle problémáival: a fonetikával, a modern nyelvtanítás módszerével, a tanítás segédeszközeivel, az államok szellemi együttműködésének kérdésével. Az együttes ülés egyhangú határozattá emelte a következőket. 1. Elfogadták azt az elvet, hogy az idegen élő nyelvek tanításában nincs ugyan szükség tudományos fonetikára, de a gyakorlati fonetika néhány fontosabb szabályát mégis ismertetni kell. A legtöbb előadó hangoztatta, hogy az első hetekben az idegen hangok kiejtésére nagy gondot kell fordítani, az első heteket erre kell fordítani. 2. Elfogadták azt a határozatot, hogy a tanuló évente kb. 500 szót tanuljon meg és a módszer cselekedtető legyen. 3. a segédeszközök közül a gramofon és a rádió használatát tartják kívánatosnak. Helyesen tartják a modern nyelvek tanítására megfelelő tanterem berendezését, ahol az idegen atmoszférát teremtő képek legyenek a falakon. 4. A kongresszus hangsúlyozta a diákvelevezés és a szünidei diákcseré gyakorlati nyelvi hasznát, nevelő értékeit és a látókör szélesítő hatását. A Kongresszus a francia külügyi és közoktatásügyi miniszterek védnöksége alatt állott. A közoktatásügyi miniszter a záróüléson részt is vett és hosszabb beszédben hangoztatta, milyen fontos hivatásuk van az élő nyelvek tanárainak a nemzetközi megértés terjesztésében.

d) *A nemzetközi nevelésügyi hivatal* Genfben rendezte VI. kongresszusát, amelyen 45 kormány képviseltette magát kiküldöttekkel. Képviselve volt a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal, A Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézete és a Népszövség. A napirenden szerepelt: a tagállamok jelentése a nevelésügy 1936/37 tanévi fejlődéséről, az idegen nyelvek tanítása az egyes tagállamokban, az iskolák felügyelete és az elemi iskolai tanítók valamint a középiskolai tanárok pszichológiai kiképzése. Minden kérdésre a tagállamok miniszteri jelentése szolgáltatja az adatokat. Az idegen nyelvek tanítására vonatkozólag a beérkezett jelentések alapján a hivatal vaskos kötetet osztott ki a kongresszusi tagok között. Tanulságos ebben a kötetben egy táblázat, amely tájékoztat az idegen nyelvek tanításáról az egyes államok különféle iskolatípusaiban. A hivatal a kongresszusról egy kötetben számol be, amely tartalmazza az ülésekről fölvett jegyzőkönyveket, közli továbbá az egyes államokban az iskolák igazgatásában és felügyeletében beállott változásokat. A hivatal megállapítja, hogy a nevelésügy az egyes államokban igen öröndetes fejlődést mutat.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE.

A *Magyar Paedagogia* 1937. évi 9—10. száma három nagyobb tanulmányt közöl.

Elsőben közli *Mitrovics Gyulának* a M. Paed. Társaságban tartott előadását „*A tanárképzés reformja*”-ról. Szorosabban véve a középiskolai tanárképzésről van szó. Három főszempontból vizsgálja a tanárképzés mai értékét és a szükséges reformokat: a szakképzés, a pedagógiai előkészítés és a világnézet szempontjából. A szakképzést tekintve a tanárjelöltek sok kíváncsú alapismeret nélkül kerülnek az egyetemre. Ezen segíthetne a tanárképző intézetek által rendezett tanfolyam és az ezt követő felvételi vizsga az egyetemeken. Az egyetemi tanulás nem ad teljes és hézagatlan ismereteket. Ezen a bajon megfelelő kézikönyvek kiadásával kellene segíteni. Erősen hiányosnak tartja a középiskolai tanárképzésben a pedagógiai, metodikai és didaktikai előkészítést. Meg kell itt említenünk következő sorait! Mennyivel fejlettebb munka folyik ilyen téren a népiskolákban! „Természetes magyarázata ennek az, hogy a tanítóképző-intézetekben a tárgyi ismeretek nyújtása mellett párhuzamosan intenzív pedagógiai képzés folyik. *Egészben ugyanez áll a polgári iskolai tanárképzésre is, melynek kitűnő munkáját személyesen is volt alkalmam tapasztalni* akkor, amikor mint igazgató, olyan intézetben működtem, ahol munkatársaim vegyes képesítésűek voltak.” A középiskolának világnézetre kell nevelni. Erre azonban csak olyan tanár képes, akinek magának is szilárd világnézete van. A mai rendszer mellett ez felületesen van megoldva. A szakvizsga után a jelölt még egy évet töltson az egyetemen a pedagógiai vizsgálat tárgyainak tanulmányozásában s csak az ötödik év után következzen egy teljes évi gyakorlat valamelyik középiskolában. A közoktatásügyi kormányzat által tervbe vett internátusi tanárképzés meg-

felelő szemináriumok bevezetésével elő fogja segíteni a jelöltek világnézetének fejlődését.

Madzsar Imre tanulmányában az írás, nyelv és beszéd kialakulását, meghatározását és egymáshoz való viszonyait elemzi. Vizsgálatait és megállapításait azután kapcsolja az írás-olvasás tanításához. Helyes úton vezetett vizsgálat és megfigyelés vezethet el a helyes, de nem többé-kevésbé meszterkelt és gyakran változtatott módszerekhez.

Dékány István tanulmányának címe: „Az iskola lényege és elfajulásai.” Azon kérdés vizsgálatával indul, vajjon az iskola szervezet-e? A szervezet jegyeinek megállapítása eredményeként kimondja, hogy az iskola nem „szervezet”. A természetes „közösségek” vizsgálata után megállapítja, hogy az iskola: bizonyos szervezeti elemekkel is ellátott, tehát — bizonyos mértékig — rendezett közösségi „missziókeret”. Ebből érthető meg tantervek készítésénél az egyes tárgyak, sőt egyes tanári személyek erős missziós érzésének érvényesülése (lásd a földrajz erős előrenyomulását a középiskolákban! Szerk.), az egyes tanárok túlkövetelménye. De ebből folyik a tanárok irtózása az általános szabályoktól. Konkrét tények elé állítatván minden nap, csak konkrét utasításoknak tud pontosan megfelelni. A szervezet és közösség jegyeinek megállapítása után az iskolának két fő elfajulási lehetőségére mutat rá. Ezek egyike a túlszervezettség, amikor az iskola nagyüzemmé válik. Erre főleg Amerika nyújt példát iskola-városaival, ahol a nevelő minden lépése „pontozatokba” van szedve. A szabály uralkodik, s nincs nevelő-egyénség. A tanuló nem egyéniséggel, csak a szabályokkal áll szemben. A másik elfajulási lehetőség az aktualitás túlzott beállítása. Ez lehet hasznossági és politikai elv. Azonnal felvenni lokális, érdekszemponthoz az iskola életébe. Pl. a biztosító társaságok érdekében a biztosítás fontosságának hangsúlyozása, vagy politikai cél bevezetése az iskolába (itt szerző bizonyára Német-, Olasz- és Oroszországra gondolt.). A külső tényezők úgy mondják, vezessük be a gondolatot „idején”. Ez többnyire azt jelenti, hogy „időnek előtte”.

A kisebb közlemények között *N. M. Butler*, a newyorki Columbia-Egyetem elnöke előadásának tartalmi kivonata vonja magára figyelmünket: „A tanítás nem nevelés”. Amerikai gondolat, a tanuló választja meg az anyagot, amit tanulni óhajt. A tanár hajszolja tanítványai kedvét. A vizsgálat tisztán technikai teljesítményeken alapul, nem a minőség, teljesség, hanem a tesztszámponthoz dőntenek. Aki bármily jól tanít is, még nem jó nevelő is! A nevelésben az ismeretek, bár fontosságuk nem kétséges, a jellem, viselkedés mellett alárendelt szerepet játszanak.

Nevelésügyi Szemle I. évf. 9–10. száma. *Várkonyi Hildebrand* „Az átöröklés kérdései és a neveléslélektan” néhány fontosabb problémájára mutat rá, angol és amerikai kutatók munkája alapján. Ez megóvhat az egyoldalú német szakirodalmi ismeretektől. Az átöröklés tanának fogyatékosága, hogy hiányzik az átörökölt lelki vonások, sajátságok szabatos meghatározása. Így pl. a figyelem maga többféle figyelemfajból állhat és mindegyik működése több összetevőből függő bonyolult folyamat. A testi örökölhető sajátságok mellett az általános intelligencia és az érzelmességnek állandó, vagy változó volta azok a lelki tulajdonságok, amelyek pszichológiailag jól körül-

határozták és átöröklöhetők. A szerzett lelki sajátságok nem öröklődnek. Öröklődhetik az a lelki struktúra, amelyet közönségesen „jó nyelvérzéknek” nevezünk, de nem az előd által megtanult nyelv. Az átöröklésnek bizonyos törvényei már ismeretesek, mint pl. a gyakorisági görbe (a szélsőséges értékektől a középérték felé növekszik a gyakoriság) és a regresszió (a természet az átlagra törekszik), de ez nem jelenti azt, hogy adott esetben az egyes utódokra bizonyosan bekövetkező struktúrát megállapítsunk. A variációkat nagyon sok olyan ok hozza létre, amelyeket a tudomány még nem fedezett fel. Az utódok különbözősége az elődöktől épen úgy átöröklési törvény, módszer, mint a hasonlóság. Az átörökölt tényezők és a környezeti hatások egymáshoz való viszonya még ma sem megoldott kérdés, pedig ezen múlik a nevelhetőség kérdése. Az átörökölt lelki jellegek változatlan környezetben és testi kondícióban változatlanoknak mutatkoznak, bár bizonyos mértékben fejlődnek. Az átörökölt és környezeti hatások viszonyát vizsgálták azonos környezetben (árvaház) nevelődő gyerkeken, egyetéből és nem egyetéből származó ikreken. A kérdésnek azonban oly sok és nehéz pontja, hibaforrása van, hogy bizonyossággal ma sem dönthető el. Az egész eredmény a sok kutató munka után annyi, hogy sok hibaforrás már ismeretessé vált, a kérdések és fogalmak szabatossága növekedett.

Makay Gusztáv: „A magyar nemzeti nevelés problémája” c. cikke súlyos gondokat ébreszt. Amikor ismertetjük, nem követjük pontos sorrendben gondolatait, hanem a mondatok mögött keressük a belső értelmet. Régóta halljuk a nemzetnevelés szükségét. El is ismerjük. De mi legyen az a határozott cél, amely ebben egységet adjon? Valami kézzelfoghatót, nem pedig általánosságokban elvesző hazafiasságot. Az orosz, olasz, német ifjúság határozott, jól körvonalozott cél felé nevelődik. Ezek az eszmék nálunk nem követhetők. De mit állíthatnánk középpontba? Az ellanyhult irredentizmust? A revízió túlzó optimista, vagy észszerű formáját? A békés, vagy háborús megoldás gondolatára neveljünk? Erős és hősiességű ifjúság állhatja meg majd csak a helyét. Talán a cserkészlet programját fogadjuk el? De sok benne a magyartalan, nemzetközi elem. Nálunk „égető probléma, súlyos feladat” még a cél, várnunk kell rá, a jövő bizonyára meghozza.

Meg kell említenünk *Kaza Lőrinc* sorait „*A polgári iskola reformjához*”. Kimutatja az ugyanezen folyóirat előbbi számában közölt Szombathelyi György-féle terv (3 osztályos polgári iskola a VI. elemre építve) képtelenségét. A Szombathelyi által felsorolt érvekből az következik, hogy a polgári iskolának, kizárólag a IV. elemi osztály után, legalább 5 évesnek kell lennie. Reméljük, hogy a reform kifejleszti majd és nem csonkítja meg még jobban a mai formájában máris csonka polgári iskolát.

A folyóirat nagyobb tanulmányai még: *Házy Albert*től „*A magyarságtudomány a kereskedelmi iskolák új tantervében*”, *Wagner Ferenc*től „*Tanítóképzőink történetismélete*”, *Aldobolyi Nagy Miklós*tól „*Földrajztanítás és gondolkodásra nevelés*”.

A Jövő Utjain 6. száma *Adler Adolf* osztrák ideggyógyorvos és pszichológus munkásságának ismertetését tűzte ki céljául. A folyóirat sok nevelő és pszichológus tollát hozta evégből mozgásba. Bár Freud tanítványa volt, nem

követte mesterét. Freud nemcsak a lelki abnormitásokat, de még az egészséges lelki megnyilvánulásokat is a tudat alatt lappangó, többnyire a nem létezővel összefüggő dolgokkal magyarázta. Adler az egész lelket egységesnek tartja, mely nem bontható részeire. Minden lelki konfliktus azzal magyarázható, hogy az egyén és a külvilág is érvényesülni igyekszik. Adler a megalapítója az individuálpaszichológiának. Gyakorlati pszichológus is, a bécsi Päd. Institut vezetője. *Máday István* igen röviden foglalja össze Adler főbb tanításait. Az emberi lélek teljesen egységes és benne minden a célok szolgálatában áll. Az ember társas lény, mert magában gyámoltalan. A lelki egészség feltétele a pozitív önértékelés és a közösségérzés. A negatív önértékelés, vagyis fogyatékoságérzés minden gyermeknél fennáll. Ezt vagy fokozatosan fejlődve győzi le, vagy kiváló teljesítménnyel, vagy ideges tünetekkel pótolja ki. Az ideges gyermek hamis életcél tűz maga elé. Az ideges emberben hiányzik az önbizalom, a bátorság és a közösségérzés. Az ideges jellemet neveléssel gyógyíthatjuk meg.

A Pedagógiai Szeminárium 4. számában *Takaróné Gáll Beatrix* ismerteti Barankay Lajosnak „A nemzeti közszellem pedagógiája” c. tíz évvel ezelőtt megjelent munkáját, megemlékezésként.

Kovács Albert a „Külföldi és magyar gyermekek szókincsének összehasonlítása” címen az angol és magyar vizsgálatok eredményeit hasonlítja össze. A két nyelv sok lényegbeli eltérése miatt az összehasonlítás igen sok nehézséggel jár. E nehézségek kiküszöbölése még nem sikerült.

Mesterházy Jenő „Óbuda szobrászati emlékeit” ismerteti a rádióban már jólismert alapossággal. *Vikár Kálmán* a Budapesten rendezett nyomtatványkiállítást ismerteti. Mint nevelő, az iskola szemszögén át nézte és a szépség és hatás kedvéért túlzó hibákra is rámutat. A kiállítás vezetősége tanulhat, hogy jövőben nevelésügyi ellentétek ne kerüljenek egy fiókba!

A folyóirat mintatanításai között két elemi iskolai tétel és két VII–VIII. osztályos elemi iskolai témakör kidolgozását látjuk.

A Magyar Tanítóképző 1937. évi 10. száma *Pintér Jenő* kir. tanker. főigazgató felszólítását közli, amely felhívja a tanárságot, hogy ápolja és fejlessze a magyar nyelv tisztaságát. A nyelvi helyességre nevelésről ír *Radnay Oszkár*. Legfontosabb a gyakorlás. A nyelvi helyességre való nevelésben minden, nem nyelvszakos tanárnak is részt kell vennie. Vigyázni kell arra, hogy a tanulók előtt ne tűnjön fel kellemetlenkedésnek, szükségszerűségnek érezze. Gúnynak sincs helye. Sokat használ kiváló írók műveinek figyelmes olvasása. *Mészösi Károly* tanulmánya: *A falutörténet szerepe tanítóképzésünkben*.

A folyóirat 1938. évi első száma *Eperjessy Kálmánnak*: a tanítóképzőintézeti történet szakos tanárok értekezletén tartott előadását közli. „Településtörténetünk időszerű kérdései” címen. Megdöbönt mindenkit, hogy a kisántant tudósai és féltudósai, nagy kárunkra, milyen nagy munkásságot fejtenek ki e téren, az igazság elferdítésével. Ez ellen csak a mi erőteljes és tárgyilagos településtörténeti munkásságunk lehet fegyver. *Veress István* a tanítói hivatás óráinak tárgyköreire ad javaslatot, tervezetet. *Fekete József* az óvónőképzésben történt újításokat ismerteti.

A **Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok** e tanévi 1. számában az elhunyt kiváló vegyésztanárt, Ilosvay Lajost búcsúztatja el *Mérei Kálmán*, ismertetve a kitűnő tanár életét, működését, tudományos munkásságát. *Tóth Lajos* tanulmánya az elektromos és mágneses mennyiségek dimenziójáról szól. *Selényi Pál* a rezonancia jelenségére vonatkozó néhány egyszerű megfigyelést, *Mérei Kálmán* ion-átviteli számok meghatározására vonatkozó egyszerű eljárást, *Bódócs István* az egyenletes körmozgás gyorsulásának meghatározását közli. *Éber Rezső* leírja, miként használhatjuk fel a zongorát a hangtan tanításában, *Balyi Károly* a mult tanévi középiskolai értesítők adatainak feldolgozásával megállapítja, hogy a fizikai gyakorlatok és a munkáltató fizikatanítás további emelkedést mutat. *Matzkó Gyula*.

Die Mittelschule (a hat évfolyamú porosz-szász polgári iskola közlönye) 1937. évf. 40. szám.

A *biológiai tanterv újjászervezése* (A. Essensohn) c. tanulmánya a biológiai gondolkodás komoly megalapozásának szükségességét hirdeti. A cél érdekében a biológiai gondolkodás fejlesztését szolgáló anyagot előnyben kell részesíteni, az anyagot az életközösségi elv szerint kell csoportosítani, a földművelés és állattenyésztés érdekei állandóan szemmel tartandók, minden fokon a tanulók érdeklődési köre szerint meghatározott ismereteket kell előtérbe állítani.

A korszerű tanterv a következő (vezérszavakban):

I. osztály.

Nyár: Ház, udvar, kert.

Biológiai ismeretek: Beporzás, megtermékenyítés, átöröklés, öröklési törvény.

Tél: A ház körül élő állatok.

Tavaszi: Az ibolya és a hóvirág.

Biológiai ismeretek: Faj, fajtenyésztés, keveredés, öröklési törvény.

II. osztály.

Nyár: Szántóföld.

Biológiai ismeretek: Függés a természettől. Kapcsolatok egyéb állatokkal és növényekkel.

Tél: A földművescsalád. Az emberi test. Az egészség fenntartása.

Biológiai ismeretek: Függés a vértől és a talajtól.

III. osztály.

Nyár: Erdő, patak és tó, mező, pusztaság és lágó.

Biológiai ismeretek: Küzdelem a létért. Munkamegosztás (állatok állami élete).

Tél: Patak és völgy. A család és az élősdiek állatok.

Biológiai ismeretek: A család egészsége. A település.

IV. osztály.

Nyár: Patak és tó. Tengerpart és tenger.

Biológiai ismeretek: Önfenntartás, fajfenntartás.

Tél: Az életközösségekkel való kapcsolat: a sarkvidék, az európai erdőterület, a trópusi erdő, sivatagok és steppék. A család és függése a külföldi terményektől.

Biológiai ismeretek: Kapcsolatok az életközösségekkel, gazdasági élet, gyarmatügy.

V. osztály.

Nyár: A szülőföld: a termőtalaj, a kultúrnövények és jelentőségük a nemzetgazdaságra, veszedelmes növénybetegségek, állati kártevők, védett növények és állatok, a földművesosztály jelentősége. A lombos erdő.

Biológiai ismeretek: A részek viszonya az egészhez, a sorsközösség.

Tél: Az ember és egészsége.

Biológiai ismeretek: Az egészséges élet jelentősége.

VI. osztály.

Kifejezetten a nemzeti szociálista nevelés szolgálatában áll: a biológiai ismeretek felhasználása (faj, vér, öröklés stb.) a „völkisch“ államban.

A tanterv nemcsak az anyag csoportosítására, hanem a feldolgozás módjára is sok követésre méltó elvet hirdet.

Pädagogischer Führer 1937. évf. 9. szám.

A honvédelem ügye a polg. isk. történettantásban (H. E. Butz) c. cikk a háborúknak túlzásba menő tárgyalását nagy hibának tartja, s ezen a téren nagy rostálást ajánl. Csak a történeti eredményekben gazdag háborúk kerülhetnek szóba, olyanok, amelyek világzó kultúrát bolygattak meg és új kulturális fejleményeket hoztak létre. Nem a háborúk részletes leírása a fontos, hanem okaik és hatásai. A honvédelmi nevelés érdekében nagy súlyt kell vetni a honvédelmi szervezet alakulására (törzsszervezet és ált. hadkötelezettség, nemesi honvédelem, lovagság, hűbéres had, zsoldos had, állandó hadsereg, védkötelezettség, militarizmus, pacifizmus, a különféle fegyvernemek s a rendszeres kiképzés kialakulása), a honvédelmi szervezet kultúr-történeti kapcsolataira és jelentőségeire (pl. a hűbérrendszer bukásával átalakul a honvédelmi szervezet is, vagy az állandó hadsereg kifejlesztésének alapja az abszolutizmus és a velejáró merkantilista gazdasági politika), a harcászati módokra, valamint arra, hogy a nemzeti felemelkedés és hanyatlás, vagy a lét és nemlét kérdése mindig a katonai hatalom vagy erőtlenség alapjain nyugszik. A honvédelem tárgyalásával szorosan összefüggnek a háború hősei és a jeles hadvezérek, akik igen közel állanak az ifjúság szívéhez, s ezt a körülményt ki kell használni a nevelés számára. A honvédelmi nevelés célját tévesztett, ha más népek iránti gyűlöletre nevel.

Szántó Lőrinc.

H I R E K.

Magyar Nevelők Egyesülete. A Szegedi Pedagógusok Köre a múlt tanév végén beszüntette működését, hogy helyet adjon egy új, egyetemesebb szegedi egyesülésnek: a Magyar Nevelők Egyesületének. Az új Egyesület arra hivatott, hogy a szegedi pedagógusokon kívül a szegedi tankerülethez tartozó iskolák nevelőinek összességét egy táborba gyűjtse, hogy így szélesebb területen és nagyobb intenzitással dolgozhasson a nemzeti művelődés előbbreviteléért, a magyar nevelők erkölcsi és anyagi érdekeiért.

A Magyar Nevelők Egyesülete f. évi január hó 23-án tartotta alakuló közgyűlését a Ferencz József-Tudományegyetem I. sz. tantermében (auditórium). A közgyűlés kimondotta az Egyesület megalakítását, megválasztotta annak tiszttikarát, és letárgyalta a bemutatott alapszabálytervezetet.

Az egyesület elnöke: *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi ny. r. tanár, e. i. Dékán, ügyvezető alelnökei: *Dr. Fírbás Oszkár* gimnáziumi igazgató és *Kratofil Dezső* az állami gyakorló polgári iskola igazgatója, a középiskolai, szakiskolai, polgári iskolai és népoktatási szakosztályok alelnökei: *Dr. Karl János* piarista gimnáziumi igazgató, *Dr. Becker Vendel* kir. kat. tanítóképző-intézeti c. főigazgató, *Báthy Zoltán* állami polgári leányiskolai igazgató és *Zányi János* körzeti népiskolai felügyelő lettek.

Az Egyesület működése elé a szegedi tankerület nevelői nagy bizalommal tekintenek, mert az termékeny kívánja tenni azt a széleskörű és gazdag kulturális programot, melyet a tankerület érdemekben gazdag kir. főigazgatója: *Dr. Kisparti János* és *Dr. Várkonyi Hildebrand*, a szegedi egyetem tudós pedagógiai-lélektan professzora hirdetnek. Az Egyesület hivatalos folyóirata a Nevelésügyi Szemle lesz, melynek szerkesztését továbbra is *Dr. Tettamanti Béla* egyetemi m. tanár, a jeles pedagógiai író vállalta.

Tervbe vétetett, hogy az új Egyesület kulturális munkásságát az ország egész területére kiterjeszti.

Magyar Művelődéstörténeti Kis-lexikon. Több évi munka után, az egész magyar történelmi irodalom felhasználásával elkészült *Dr. Zsámbéki László* egyetemi tanársegéd szerkesztésében a *Magyar Művelődéstörténeti Kis-Lexikon*. Ez a kézikönyv, amely tartalmazza az egész magyar történelmi élet ismereteit, fogalmait és kifejezéseit, minden történelemtanárnak nélkülözhetetlen segédeszköze.

A tanulók élénk érdeklődése minduntalan kérdésekkel ostromolja a tanárt, akinek nem kis munkájába kerül ezekre a feleletet megkeresni. Ebben tökéletes segítségül szolgál a fenti mű, amelynek használatával a lehető leggyorsabban megkapjuk a feletetet a tanulók bármely irányú kérdésére. A továbbképzés és a tudományos kutatás számára pedig elengedhetetlen szükséglet ez a könyv, amely a legmodernebb tudományállásban tartalmazza mindazon ismeretek ötletes rendszerét, amelyek hiánya a kutatót munkájában megakasztja.

A kb. 5000 címszót tartalmazó, kb. 400 oldalas könyv ára 8 P átvételkor fizetve, és három havi részletre 8.40 P. Az előfizetést, a kívánt módozat feltüntetésével kérjük a következő címre küldeni: Magyar Művelődéstörténeti Kis-Lexikon kiadóhivatala, Szeged, Tud. Egyetem, Bölcsészeti Kar.

Kérelem az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Botond Bajtársi Egyesületének volt tagjaiboz.

KEDVES BAJTÁRSUNK! A Botond Bajtársi Egyesület, amelynek főiskolás korodban tagja voltál, s annak emlékei és eszményei bizonyára ma is eleven élmények szívedben, ünnepélyes keretek között tartott tizenöt éves jubileumi díszülesen elhatározta történetének megírását. Örömmel értesítünk, hogy az elhatározást tett követte: az Egyesület története Babiczky Ede és Tóth Gyula tanítóképzőintézeti tanárok, a Botond volt törzsfője, illetve ve-

zére tollából elkészült, sajtó alatt van és a közeljövőben jelenik meg. A körülbelül 100—200 oldal terjedelmű, több csoportképpel illusztrált, a budai és szegedi bajtársi élet részletes történetét és a tagok teljes névsorát tartalmazó könyv a következő fejezetekre tagolódik: I. Egyesületi élet a főiskolán a Botond megalakulása előtt. (Polgáriskolai Tanárjelöltek Köre.) II. A Turul Szövetség és a Botond. III. A budai évek története. IV. A Botond Szegeden. V. Tisztikar és tagnévsor (1921—1928.).

Bajtársunk! E könyvet nemcsak annak szántuk, hogy fennállásunkat és virágzásunkat bizonyító jubileumi emlék legyen, hanem bajtársi sereg-szemlének is, összekötő kapocsnak és kézfogásnak a mult és a jelen, a budai Paedagogium és a szegedi Főiskola, az Alma Mater öreg diákjai és jelenlegi hallgatói között. Beszámolni kívánunk benne immár ezer taglétszámhoz közeledő táborunknak az elmúlt évek eseményeiről, egykori és mai bajtársi életéről, céljainkról és feladatainkról. De tesszük ezt abban a reményben is, hogy kezdeményezésünket idősebb bajtársaink is helyeselni fogják és komoly anyagi áldozattal járó megmozdulásunkban támogatnak. Nem kérünk Tőled mást, csak annyit, hogy egy példány körülbelüli önköltségi árát legalább 2 P-t és 20 fillér portóköltséget a mellékelt csekklapon mielőbb beküldeni szíveskedjél, feltüntetve rajta az igényelt példányszámot is.

Bajtársunk! Tizenhétéves fennállásunk óta először fordulunk Hozzád kérő szóval. De most sem csak kérni, hanem adni is akarunk. Adni akarjuk egy díszes kiállítású könyvben az ifjúságnak ezernyi élményt tartalmazó bajtársi emlékeztetését. Reméljük, hogy e mindnyájunk számára erőpróbát is jelentő és újabb tettekre ösztönző bajtársi ügyben nem fogod segítségedet tőlünk megtagadni. Szíves választodat legkésőbb folyó év február 20-áig azért is kérjük, mert a könyvet megjelenése után Egyesületünk is csak a jóval magasabb bolti áron küldheti el. Végezetül még arra kérünk, hogy az Emlékkönyvet működési helyeden és ismeretségi körödben propagálni szíveskedjél.

Szeged, postabélyeg kelte.

Bajtársi üdvözléssel:

A Botond Bajtársi Egyesület Vezérsege.



Lapunk jelen száma 96 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszámát-jára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárut 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenhetedik közlemény)

**Az érzelmek nevelése. — A nemi életnek pedagógiai
vonatkozásai.**

Talán feltűnt már ezen cikkek olvasóinak, hogy felvetett problémánkkal, a jellem nevelésével kapcsolatban, az *érzelmek neveléséről* oly hosszas fejtegetésekbe bocsátkozunk, mintha az érzelmek nevelése egyjelentőségű volna a jellem nevelésével. De talán kiviláglott az előre bocsátott fejtegetésekből az is, hogy az érzelmek nevelése, ha nem is fedi teljesen azt a fogalmi kört, amit jellemnevelésen értünk, mégis azzal lényegesen összefügg, még pedig kétféle irányban is. Egyrészt ezért fontos az érzelmek nevelése a jellem kialakulásának szempontjából, mivel a jellemünk azokon az állandó és meggyökeresedett *indítékokon* fordul, melyek cselekvéseinket irányítják. Ezért fontos rámutatni arra, hogy egyes érzelmek miképpen s mily feltételek között válhatnak cselekvéseinknek, viselkedéseinknek, életalakításunknak állandó rúgóivá és irányítóivá. Ez az az ok, amely arra ösztönzi a pszichológust, hogy elsősorban az érzelmeknek a jellemneveléssel való összefüggését kutassa. Második okunk, mely hosszabb foglalkozásra készítet az érzelmi világ törvényeivel, abban van, hogy mindaz, amit az „*érzelmek nevelése*” címén elmondunk már és még előadni szándékozunk, voltaképpen nem csupán az érzelmek nevelésére vonatkozik, hanem ezzel kapcsolatban kiterjed egy sokkal alapvetőbb lelki rétegre is és ez az ösztönök és elsődleges törekvések (tendenciák) világa. Az érzelmekkel együtt a velük összefüggő ösztönöket és törekvéseket is munkába veszi a nevelés (már

amennyire tudja). Az ösztönök és a törekvések oly mélyen és lényegesen összetartoznak az érzelmekkel, és annyira fontos alkotórészei emberi személyiségünknek, hogy a nevelésnek őket semmi áron sem szabad szem elől tévesztenie és minden kapcsolatot meg kell ragadni, mely őket más, — hozzáférhetőbb, — lelki jelenséghez fűzi, hogy így a nevelés hatásai számára megnyíljon rejtett birodalmuk. Az érzelmek adják kezünkbe azt a kulcsot, mely ennek az ösztönbirodalomnak kapuját megnyitja.

Amit az ösztönökről és tendenciákról így általában elmondhatunk, az fokozott mértékben áll a nemi ösztönről és annak neveléséről. A nemi ösztön irányítása, megnevesítése is szorosan összefügg azokkal a kapcsolatos érzelmekkel, melyeken keresztül érvényesül és amelyek által nevelhető; és a jellemneveléssel is az a gondolat fűzi össze, hogy a nemiségből eredő helyes indítékokat meg kell gyökereztetnünk, a helyteleneket pedig legyőznünk, hogy nemes jellemet és nemes személyiséget alakíthassunk ki az ösztön uralmának alávetett emberből.

A pedagógiai irodalom és gyakorlat a nemi ösztön nevelésének terén immár jelentős múltra tekinthet vissza nálunk, magyaroknál is. *F. W. Foerster* kiváló művét („*A nemi élet etikája és pedagógiája*“) Schütz Antal fordította magyarra és ezzel nagyon jelentős szolgálatot tett a szexuális kérdéssel foglalkozóknak, különösen azoknak, akik a *Freud*-féle „lélekelemzés“ felől jöve, nem láttak elég tisztán s nem tudták eldönteni, vajjon a nemi élet kérdését hogyan s miképpen kell tárgyalni a neveléstudomány verőfényében. Sokan voltak, akik ezt a kínzó problémát inkább csak a lélekvezetés titokzatos homályába, vagy az orvosi rendelőszobák magányába kívánták elzárni és álszeméremtől vezetve nem tartották annak nyílt tárgyalását eléggé „szalónképesnek“. *Foerster* műve példát adott arra, hogyan lehet az életnek és a fejlődésnek ezt a nagy és fontos kérdését nyílt férfiassággal és mélységes lelkiismerettel tárgyalni és a kérdések óvatos elkerülése, vagy eltusolása helyett azokat napvilágra hozva, — amennyire lehet, — megoldani. Másfelől azt az érdemét is ki kell emelnünk, hogy a legmélyebb megalapozást adta meg *Foerster* a nemi élet etikájának és pedagógiájának akkor, amikor a fajfenntartásnak, a szerelemnek és az élet fakadásának problémáit magával a vallásos hittel és érzülettel kötötte össze s a nemi élet egészét a szent dolgoknak kijáró komolyságnak és az egész emberre, sőt az egész emberiségre kiható jelentőségnek hangsúlyával tárgyalta. *Foerster* művének folytatásai gyanánt foghatók fel nevelésügyi irodalmunkban azok a munkák is, amelyeket gyakorlati lekipásztörök (*Marczell, Koszterszicz, Tóth Tihamér*, stb.) írtak s amelyek hasonló szent komolysággal fordulnak a saját magát nevelni hivatott és öntudatos ifjúsághoz, és ebben a keresztény aszkétikának évezredek meredek ösvényeit járják. Hasonló hatást kíván elérni *Tuszkai Özön* írása is („*A serdülő kor*“ 1932.), ez azonban csak „orvosi és lélektani szempontból“ tárgyalja a nemi kérdést. Mikor azt mondjuk, hogy „csak“ orvosi

és lélektani szempont uralkodik ebben a kis könyvben, ezzel nem kívánjuk gyakorlati értékét a valónál kevesebbnek feltüntetni; *Tuszkai* műve valóban kitűnő szolgálatokat tehet azoknak, akik a nemi „felvilágosításra” útmutatást keresnek, de kitér a jellemnevelésnek, az iskolának és a pályaválasztásnak a nemiséggel való kapcsolataira is. *Totis Béla* könyve („Az ifjúság nemi problémái”) viszont nem ugyan a vallás erkölcs alapján, hanem csak a természetes erkölcsi belátástól vezetve, de mégis szembehelyezkedve a mai társadalomnak sokféle ferde felfogásával és erkölcsi süllyedtségével, ad tanácsokat a fiatal nemzedéknek. Erre a könyvre is illenek azok a kritikai észrevételek, melyeket *Ranschburg* fejt ki egy oly tanulmányában, amely tudományos szempontból egyike az utóbbi évek legértékesebb és legkomolyabb hozzászólásainak a nemi kérdéshez. Ez a tanulmány a *Magyar Paedagogia* 1932-i évfolyamában jelent meg (1–16. ll.) s azért is külön figyelmet érdemel, mert főképp a magyar irodalmat veszi alapul. Ha ehhez az értekezéshez még hozzáadjuk *Foerster* legújabbban megjelent munkájának („Alte und neue Erziehung“ 1936.) idevonatkozó észrevételeit, továbbá *Mac Dougall* józan bölcsességgel telt fejtegetéseit a szóbanlevő kérdéstről (Character and the Conduct of Life. 5. kiad. 1937.), *Spranger* szép és eszményi magaslato felé vonzó könyvét („Az ifjúkor lélektana”, magyar fordításban, 1932.), akkor oly vezérfonalak vannak kezünkben, amelyek, az előbb említettekkel együttesen, igazíthatják a nevelésügy elmélkedőjét abban a kérdésben: mit tehetünk a nemi élet nevelése, átszellemiesítése és így a jellemnevelés érdekében?

A kérdések sorrendje, melyben „a nemi élet pedagógiájának” legfontosabb mozzanatait e helyen tárgyalni kívánjuk, a következő lehet: Először a nemi ösztönnek és megnyilvánulásainak kifejlődését kell röviden áttekintenünk és határozott álláspontot kell elfoglalnunk a „gyermekkori szexualitás” kérdésében. Ezután következhetnek, a nevelés végső céljaival összhangban, a nemi ösztön nevelésének egyes eljárásai, a nemi felvilágosításnak és oktatásnak, a helyes és egészséges tréningnek, a nevelő személyiség közvetlen ráhatásainak és lélekvezetésének módjai, módszerei és eljárásai, kapcsolatban azokkal a veszélyekkel, melyek a nemi nevelésnél általában mutatkozhatnak.

1. Régente a nemi serdülés korát oly határozottan különválasztották a megelőző élet szakaszaitól, hogy könnyen elhatalmasodott az a nézet, mintha a nemi ösztön csak a serdülés korában jelentkezne először és előzetesen semmiféle nyomával, semmilyen megnyilvánulásával nem kellene számolnunk. *Freud* libido-elmélete ennek a felfogásnak szinte épen az ellenkező sarkpontját látszott kezdetben képviselni, és azt hangoztatta, hogy az embernek (s a gyermeknek is) minden életnyilvánulása az életösztön közvetlen hatása alatt áll, és ez az életösztön azonos magával a nemi ösztönnel. Tudjuk, hogy az évtizedek múlásával *Freud*-nak ösztön-elmélete is átalakult és ha igazságosak akarunk lenni (ami kötelességünk is), nem hallgathatjuk el azt, hogy az ő eredeti „pánszexuálizmusa” ma már teljesen át-

alakult formában áll előttünk. Tárgyunkra vonatkozóan azonban nem is ez a fontos e pillanatban, hanem inkább a *Freudtől* megindított kutatásoknak az a hatása, hogy még azoknak a felfogása is átalakult a gyermekkor szexualitásáról, akik *Freud* alapgondolatait egyáltalában nem tették magukévá. Hamarosan útát tört magának az a nézet, hogy a nemi ösztön jelentkezésének a határát jóval vissza kell tolnunk a nemi serdülésnek szokás szerint felvett évhatáránál (13—15 év) és nem szabad visszariadnunk attól, hogy annak megnyilvánulásait már a gyermekkorban is felfedezzük. Kiváló pszichológusok, mint pl. *Ranschburg* (A gyermeki elme stb. 2. kiad. 1908. 1. l.) már 3 év-tizeddel ezelőtt a gyermek fejlődésének azt a szakaszát, amely a 8—15 évek között van, s melyben „az ivarérettség külső jelei fejlődésnek idúlnak, a fiú kamaszosodik, a leány is nővé kezd fejlődni“, *biszexuális korszaknak* nevezi, bár a nemi ösztön igazi jelentkezését a serdülés korszakába helyezi, „melyben bizonyos szervi fejlődés megindultával az egyén addigi gyermekies elmeéletébe a fajfenntartó ösztönök kezdik belevegyíteni a maguk érzeteit s az egész gondolkozás megváltozik“ (2. l.). Mások, mint pl. *Moll* már a nemek elkülönödésének idején mutatózó fiziológiai elváltozásokat is „nemi ösztönhöz“ szorosan hozzátartozó jelenségeknek tekintik. *Moll* elmélete nemcsak azért érdemel figyelmet, mert a 8-ik életévtől számítja a nemi ösztön jelentkezését, hanem azért is, mert két alkalmas fogalmat adott a gyermekkori és serdüléskori nemi jelenségek kellő értelmezésére.

Ezek: a „*detumescentia*“ és a „*contrectatio*“. A *detumescentia* körébe az inkább, vagy teljesen *élettani* jelenségek tartoznak, mint aminők pl. bizonyos érzékletek, idegizgalmak és zavarok, új reflexek, belső elválasztások stb., melyek mind a gyermek, vagy ifjú nemi és erotikus életével vannak kapcsolatban. A *contrectatio* névével pedig inkább bizonyos pszichés jelenségek csoportját jelöljük, azokat, melyeket a szerelem, gyöngédség, vonzalom, vagy ezek ellenkezői: a másik nemmel szemben érzett utálat, szégyenérzet, tartózkodás, féltékenység, szemérem érzelmek stb. nevén ismerünk. Hasonló szétválasztással találkozunk *Spranger* idézett művében is, aki gondosan elkülöníti egymástól az „erotikus“ és „nemi (szexuális)“ érzések, törekvések és viselkedések körét; az „erosz“ szerinte: szerelem, vonzalom valami élő szépség iránt, — melyet először ugyan az emberi testen veszünk észre, de amely mégis magasabb és magasztosabb fokra tör, és igazi tárgya a lelki szépség és lényege: „az áradó fiatalság szemléletétől való elragadtatás“. Ez az erotikus, tiszta vonzalom egyáltalán nem azonos a nemi szerelemmel, tőle nem függ és ha első alkalommal felbukkan a nemi érintkezés vágya is, azt az erosz visszautasítja. A valóságos szexuális ösztönt és annak részleges ösztönökre való szétbomlását *Hoffmann*-nál találjuk legjobban jellemezve (Die Reifezeit, 2. kiadás; 1926). Akárhogyan történjék is azonban a jelzett két jelenségkörnek egymástól való elválasztása és szembeállítása, az

elméleti megkülönböztetés szempontjait e helyen nem kívánjuk bírálgatni; a neveléslélektan számára fontos az, hogy a két jelzett jelenségesoportot (erotika — szexualitás) külön-külön kell szemügyre vennünk és egymáshoz való viszonyukat a fejlődés folyamán újra, meg újra meg kell állapítanunk. A normális és egészséges felnőttben ugyanis ez a két jelenségesoport egyidejűen és egymással kapcsolatosan szokott jelentkezni, míg a *gyermekben és az ifjúban egymástól függetlenül is felléphetnek*. Ez a megállapítás azután oda vezet, hogy az általában vett „nemi ösztön“ jelentkezését ne csupán a szokásos időszakokban (a 13—14-ik életévtől kezdve) keressük, hanem már a gyermekkor folyamán is, — természetesen nem annyira „szexualitás“, hanem inkább az „erotika“ formái alatt.

Ezen elméleti szétválasztás segítségével már most megállapíthatjuk a gyermek- és férfikor természetes nemi és erotikus fejlődésének szakaszait. Az első szakaszt „semlegesnek“ nevezhetjük el, melyben, rendes körülmények között, nem fordulnak elő a contrectatiós, vagyis igazi értelemben vett erotikus tevékenységek; érzések, stb., a gyermek életében; detumescenciás, vagyis szexuális cselekedetek és viselkedések azonban már megállapíthatók e korban, de rendkívüli, patológiás eseteket kivéve, ezeket legfeljebb csak csekély erejű és homályos nemi érzések kísérik és ezek alig vannak a test valamely részéhez kapcsolva (lokalizálva).

Természetesen nem kerülheti el gondolatmenetünket e ponton a *pszichoanalízis*nak híres elmélete a gyermekkor nemi életének kibontakozásáról s azért néhány szóval erre ki kell térnünk. Ez az elmélet leginkább az ú. n. „Oedipus-komplex“ dogmájával aratott szenzációs sikert a közönség körében. Az „Oedipus-komplex“ jelensége a pszichoanalízis szerint abban állana, hogy már a 2—3 éves korban minden (vagy legtöbb) gyermek a nemi féltékenység egy sajátos folyamatának esik áldozatul: a leány atyját, a fiú anyját a szó teljes értelmében nemi vonzalommal, szereti, míg a vele nemileg egyező szülőjét versenytársnak érzi és gyűlöli. Ez a pszichoanalitikai *dogma*, mint szemmel látható, egyenesen ellenemond a mi fentebb kifejezett tételünknek és ezért néhány szóval vissza kell utasítanunk. Legalkalmasabban erre a célra és a kérdésben elfoglalt álláspontunk megerősítésére *Ch. Bühler* sorai (Praktische Kinderpsychologie. 1937. 48. l.): „Mint olyan sok más pontban, úgy ebben a kérdésben is, bizonyos *helyesen észrevett részletek egy hamisan megszerkesztett összképbe* illesztett bele a lélekelemzés elmélete.“ Az összehordott részletek ugyanis adtak teljes egészet. „De ha a gyermek lelki életét egészen részletesen megismerjük, akkor világossá válik előttünk, hogy a lélekelemzés elméletének megszerkesztésében *mily sok részlet maradt észrevétlenül*, olyan részletek, amelyeket nem lehet egyszerűen csak beilleszteni a felnőttek életéből kölcsönzött sémába“. A gyermek lelki életében csakugyan vannak olyan jelenségek, amelyeket felületes elnagyolással fel lehet használni az Oedipus-komplex szenzációs hasonlatának a javára, de ezek a jelenségek közelebről megnézve, egyfelől *bonyolultabbnak*, másfelől *egyszerűbbeknek* bizonyulnak, mint a nemi féltékenység. A 2—3 éves

gyermek *féltékeny* ugyan, azaz „félti“ azt a gondoskodást, mellyel körülveték élete eddigi folyamán és nem nyugszik bele abba, hogy azt egy más gyermekkel (vagy felnőttel, stb.) *megossza*; ennek a lelki folyamatnak azonban semmi köze sincsen a nemi szerelemféltéshez, amiben az „Oedipus-komplex“ lényege van. A gyermeklélektan mai állása szerint sokkal indokoltabb, ha a gyermek féltékenységet a gyermekkori *dac* jelenségei közé sorozzuk és vakmerő hipotézisek helyett a többi, e korbéli érthető és jól értelmezhető lelki jelenségek módjára magyarázzuk. „Még nagyon sok egyszerű megfigyelést kell összegyűjtenünk, mielőtt a gyermekkori szexualitás elméletére véglegesen rászánhatnók magunkat.“ (Ch. Bühler, i. m. 48/49.). „A pszichoanalízis a pedagógiában és a lélekgyógyításban súlyos károkat okozott a lelki életnek merészen általánosító és egyoldalú értelmezésével . . . pedig sehol sem rosszabb hatású ez az eljárás, mint a lélektanban, ahol csak nagyon tapintatosan és tapogatózva szabad' előremenni“ (F. W. Foerster: *Alte und neue Erziehung*. 1936. 80. l.). „A gyermekkor szexualitásának“ egész kérdését természetesen nem merítik ki a fentebbi megjegyzéseink, de rávilágítanak arra, hogyan lehet egy fontos kérdésnek — az Oedipus-komplexnek, — kapcsán a túlzásokra rámutatni és őket elhárítani.

A semleges időszakot a *differentiálatlan* kor követi, mely a 8-ik életévtől (néha már az 5-iktől) a 10—12-ik évig tart. Ennek a jellegzetessége éppen a *contrectatios*, erotikus érzések előtérbenyomulásában áll, melyek a szorosan szexuális, detumescenciás lelki jelenségektől függetlenül tűnnek fel. E korban feltűnő a gyermekek ragaszkodása mindkét nembeli más gyermekekhez és felnőttekhez, oly ragaszkodás, amelybe az egyszerű gyermeki kapcsolaton túl valamilyen ideális erotika vegyül, a szónak sprangeri értelmében. Ennek a vonzalomnak megnyilvánulásai a következők: a gyermek megkeres minden alkalmat, hogy éroszának tárgyát minél többször láthassa, vele együtt lehessen, átöleli, csókolja azt (szexualitás nélkül), vagy rajongva őrzi azokat a tárgyakat, melyeket a szeretett személytől kapott, vagy amelyeket az érintett, stb. (A rajongásnak ezt a fajtáját „fetisizmusnak“ is nevezik a pszichológusok). Az erotika ezen fejtájának, mely betöltheti, kisebb-nagyobb mértékű megnyilvánulásaival a második gyermekkort, néha eltévelyedései, túlzásai is előfordulhatnak: féltékenykedések, romantikus álmok, túlzott rajongás és barátkozás, civakodások stb. A differentiálatlan, kétnemű kor jellegzetességeinek világos felfogását azonban megnehezíti egy körülmény, az t. i., hogy ugyanennek a korszaknak tartama alatt egyúttal a valódi nemi élet egyes fiziológiai jellegei is fejlődésnek indulnak, melyeket „másodrendű“ nemi jellegek nevén ismerünk, és amelyek a fiús és a leányos testalkatot egyre határozottabban elválasztják egymástól. Mégis „differentiálatlannak“ tekinthetjük ezt a korszakot, mert *lelki szexualitást* a mondott jellegek ellenére sem állapíthatunk meg az ekorbéli gyermekeknél, hanem csak egyes

oly jelenségeket, melyek a nemi ösztönnel vannak összefüggésben, de a másik nem bírásának határozott vágya nélkül (ez t. i. a nemiség legfontosabb ismertetőjele). Ilyen nemi, de pszichikai szempontból szexuálisan közömbös cselekedetek, viselkedésformák az exhibicionizmus, a masturbáció és mindenféle, a más vagy saját neme iránti kíváncsiságból eredő helytelen és káros kísérletezések, manipulációk stb., melyek szigorú felügyeletet kívánnak, hogy el ne fajuljanak és kártékony szokásokká ne váljanak. — Az erotikus és szexuális lelki körök a 13-ik életévtől, vagyis a valódi nemi érzésnek (pubertásnak) beállásától kezdve is jelentkezhetnek külön-külön s erre vonatkozóan a legszebb fejtegetéseket *Spranger* és *Foerster* könyveiben találjuk. Az eszményi eset az, amikor e két kör egybeesik és az erotikus-ideális szerelem tárgya ugyanaz, mint a nemi vonzalomé.

2. A nemi és erotikai élet „etikájának és pedagógiájának” a nevelés a legmagasabb és legmagasztosabb célkitűzéseivel kell összhangban lennie és innen kell merítenie minden erejét. Ez a tétel minden nevelő előtt világos és kétségtelen. A neveléslélektannak nem is az a feladata, hogy ezt a tételt különleges érvelésekkel újra bebizonyítsa, hanem inkább csak az, hogy a helyes és eszményi szexuális nevelésnek *eszközeit és módszereit* válogassa össze. Ebből a szempontból mérlegelve a kérdést, a következő megállapításokat tehetjük:

a) *A nemi felvilágosítás* a legtöbbször vitatott és a nevelésben sokszor legfontosabbnak nyilvánított segédeszköz a nemi élet eltévelyedéseinek megelőzésére és a szabályos egészséges és tiszta férfiúság és nőiség kifejlődésének biztosítására. Hogy ezen kérdés körül mennyi zavar és bizonytalanság uralkodik, arról kellő felvilágosítást nyerhetünk *Foerster* régibb nagyszerű könyvéből (A nemi élet etikája és pedagógiája), de az újabb „*Alte und neue Erziehung*” számos helyéből is. Ezek közül három jelentős idézetet fogunk alább beleszólni fejtegetésünkbe, olyanokat, melyeknek elvi jelentőségük van. Ezt megelőzően azonban hallgassuk meg, mit mond a „nemi felvilágosításról” egy bölcs és mérsékelt angol író (*Mac Dougall: Character and Conduct of Life*. 5. kiad. 1937. 29. l.):

„A korai nemi oktatás és felvilágosítást jelenleg sokan a helytelenségek elleni legjobb gyógyszernek, vagy megelőzésnek tartják. Pedig ez semmi esetre sem tekinthető általános gyógyszernek. A nemi felvilágosítás tulajdonképpen balfogás (*pis aller*), legjobb esetben csak részleges oltalom, rossz esetben pedig valóságos kártevés a gyermeki lélekben. A korai nemi felvilágosítás nemcsak letörölheti a korai ártatlanság hímporát, hanem egyenesen azokra a bajokra vezet, amelyeket hivatva volna megelőzni. Nem igaz, amit általában állítanak és elfogadnak az emberek, hogy a fel nem világosított gyermekeket égő kíváncsiság gyötri a nemi kérdésekkel szemben. Jó anyagi hely-

zetben született, bölcsen és gondosan nevelt s felügyelet alatt álló gyermekek, kik összhangzatos családi környezetben, anyagi gondok nélkül nőnek fel, átélhetik gyermek- és ifjúkorukat minimális kíváncsisággal és zavarral. Ha a gyermekekben él, amint minden gyermekben kellene élnie, az érdeklődés az állatok iránt, akkor spontán kérdéseikre adott kevés értelmes felelettel meg lehet velük értetni a fogamzás, születés és a nemiség fogalmait s ez a tanítás elégséges lesz számukra mindaddig, amíg haszonnal olvashatnak majd el egy jó könyvét, amely tudásukat tökéletessé és határozottá teszi ezen a téren. De olyan részleteket ismertetni meg a gyermekekkel, amelyekhez nincs érzékük és ízlésük ellen van, nemcsak szükségtelen, hanem még annál is rosszabb. Leányokból, akiknek a házasságig csak a legáltalánosabb ismereteik voltak a nemek viszonyáról, a fogamzásról, szülésről, jó anyák és feleségek váltak, minden felesleges megrázkódtatás és érzelmi zavar nélkül . . . Általában az a nézetem, hogy a fiúkat korábban kell felvilágosítani (a fentebb említett módon), min t a leányokat és az előbbieket részletesebb ismeretekre szorítnak, mint az utóbbiak. De minden egyes esetben egyéni kezelésre van szükség; ily kényes és egyéni dologban nem lehet soha kielégítő a tömegoktatás".

Ezekhez az érett megfontolásokhoz kevés hozzátenni valónk van. Mégis megemlítjük, amit már régebben tanácsoltunk a családi neveléssel kapcsolatban (v. ö. *A Cselekés Iskolája* III. Évf. 1934/35. 211—212. l.), azt t. i., hogy a szükséges felvilágosításokat meg kell adni a gyermeknek és hogy ezt a felvilágosítást nem az iskola, hanem az édesanya tudja legjobban megadni, amiben általában megegyeznek a gyermeki lélek ismerői. Ki kell emelnünk továbbá, hogy a nemi felvilágosítás kérdése szorosan összefügg nemcsak a gyermek vallásos nevelésével (erre vonatkozik a fentebb idézett helyünk), hanem az igazságszeretetre való neveléssel is. Ha a gyermek észreveszi, hogy a „nagyok“, a felnőttek megcsalták, — pedig előbb, vagy utóbb bizonyosan észreveszi, — akkor bizalmatlanság támad lelkében és az ilyen gyermek „nem tudja ezt felfogni s végtelenül elhagyatottnak érzi magát“. S ha további, kétkedő kérdéseire sem kap kielégítő választ, vagy a felnőttek erőszakosan véget vetnek az alkalmatlankodó gyermek kérdéseinek (pl. mikor új testvére született), „akkor mélységes dac eszi bele magát a gyermek lelkébe“. A helyes felvilágosítással azonban megerősödik a gyermekben az igazságszeretet, a helyes nevelés egyik legdrágább s legértékesebb kincse s eredménye, — az az igazságszeretet, amely valóban „szeretet“ és vonalom kell, hogy legyen s amelyet sem kieroszakolni, sem jutalommal, vagy büntetéssel kifejleszteni, sem egyszerűen „megtanítani“ nem lehet, hanem csak bölcs és igazságszerető nevelői lelkülettel. (V. ö. *E. Plattner: Die ersten sechs Lebensjahre*. 2. kiad. 1937. 116., 128—134. ll.) — Ami az iskola és a tanító szerepét illeti a nemi felvilágosításban, általában nem lehet helyeselni, ha a tömeg-

tanítás a probléma valódi magvát megkísérelné megoldani, különösen kisebb gyermekeknél. A tanítás csupán arra terjesz-
kedhet ki, hogy a természetrajzi oktatásban tárgyilagossá-
got mutasson be a növények és állatok életéből, olyanokat,
amelyek az élőlények szaporodásainak feltételeihez tartoznak,
— felesleges részletezés és az emberre túlzott vonatkoztatás
nélkül. Az emberi szaporodás „titkát” nem szabad az iskola
profán tárgyalásába belevonni. E tekintetben is megfontolásra
ajánlhatjuk *F. W. Foerster* mélységes értelmű utasítását: „A
legjobb nemi nevelést adhatjuk a gyermekeknek akkor is, ha
egy szót sem szólunk róla” (*Alte und neue Erz.* 62. l.). Viszont
hozzátartozik az iskolának feladatához, mégpedig az iskola-
orvoséhoz az, hogy a serdülőkorban figyelmeztesse a növendé-
keket a nemi visszaélések és betegségek testileg-lelkileg rom-
boló hatásaira, az egészséges és harmónikus életre vezető ön-
megtartóztatásra, a legmagasabbrendű „szublimációk” értékére
az egyéniség kialakításában. Ez az igazi „felvilágosítás”, nem
pedig a nemző szervek és folyamatok részletező leírása, és egy-
üttal a jellemnevelésnek ez az eljárás szolgálhat leginkább.

A helyes értelemben vett nemi felvilágosítás, mint fentebb
kiemeltük, figyelemzteti a növendéket azokra a *veszélyekre*,
melyek a nemi ösztönnel való bármilyen visszaélés vezethet. Az
oktatás és felvilágosítás azonban csak akkor jár el kellő ered-
ményességgel, ha nemcsak a veszedelmek „fenomenológiájára”
szorítkozik, azaz elősorolja a konkrét eseteket és lehetőségeket,
hanem azoknak lelki gyökereit is feltárja, vagyis rámutat arra,
milyen lelki hajlamokban, milyen gyenge ellenállási pontban
van kiindulópontja a veszedelemnek. A pszichológus szeme ha-
marosan észreveszi pl., hogy a nemi ösztön *ereje* és hatalma
közvetlenül oly *szuggesztibilissé* teszi az uralma alatt állót, hogy
nem tud ellenállni a felbukkanó külső vagy belső ingernek és
alkalomnak. Szükséges tehát, hogy erre a sajátosságra, a szug-
gesztibilitásra ne csupán a nevelő ügyeljen, hanem felhívja reá
annak a figyelmét, kit meg akar szabadítani az ösztön ural-
mától. A szuggesztibilitás mellett van egy másik forrása is a
nemiség uralomrajutásának: ez a *kíváncsiság*, amely különösen
a kétneműség korában mutatkozik feltűnően és különböző hely-
telen kísérletezésekre, próbálgatásokra, a másik nem szervei
iránt való kíváncsiskodásra vezet. A nemi ösztön kellő szabá-
lyozásához elengedhetetlen ennek a kíváncsiskodásnak ellenőr-
zése és ellensúlyozása is. Ezt, mint már említettük, részint a
kellő felügyelet, részint pedig egy egészséges lelki és erkölcsi
milió tudja legjobban biztosítani, az a nyíltság és természetes-
ség, amellyel a nemi különbségeket a szülők és felnőttek tekin-
tik, azok az egyszerű, igaz és rövid felvilágosítások, amelyeket
a gyermek kérdéseire adnak, az a nemes mérséklet, amely meg-

találja a kellő középútat az álszemérem, a felesleges titkolózások, túlzások és alaptalan büntudat között egyfelől, és a nemi kérdéseket túlzott szabadossággal tekintő frivolság között másfelől. Sem túlzott fontosságot nem szabad a nemi élet kérdéseinek tulajdonítani, sem pedig őket teljesen kikerülni és struccpolitikát folytatni velük szemben.

Mac Dougall (Character and Conduct of Life 100 kk. 11.) is megerősíti fentebbi állításainkat. Az álszemérem és az okatlan, alaptalan önvád a nemi életben előforduló fejlődési eseményekkel szemben, oly jellemhibák, melyek az ifjút, vagy a leányt élete legfontosabb pontjain ferde irányba terelhetik, melytől eltérni aztán nagyon nehéz az élet későbbi folyamán. A nemi élet természetes normális és szükségszerű jelenségei (az első ejaculatio, első meneses) számtalan fiúnak és leánynak okozták már (legalább is ideiglenes) lelki zavart, melyet a szülők nyílt és nyugodt felvilágosításai, esetleg humorral párosulva, idejében könnyen eloszlathattak volna. Különösen a családanya szerepét tartja fontosnak e tekintetben *Mac Dougall*, s úgy véli, hogy ez a szerep nem ruházható át másra, azonkívül a több gyermekes család jótekonny hatását. „A gyermekek egymást nevelik“. A fiúk észreveszik, hogy a természet mind a két nemre kiszabta a terhét és nem enged el semmit követeléseiből; innen, ebből a belátásból kell erednie annak „humoros, de részvétérzéssel párosult“ tapintatos magatartásnak, mely egyedül helyes és egészséges a különböző nemű testvérek között.

b) De vajjon elválasztható-e az *igazi nevelő* tevékenysége és lelkülete a tanítóétól, — és elképzelhetjük-e, hogy a nyilvános tanítás és nevelés megelégszik a nemi felvilágosításnak azokkal a szórványos és elméleti utalásaival, melyekre fentebb visszaszorítottuk az iskola munkáját? A nevelő: *egész ember*; az igazi nevelő nem fogja beérni azzal, hogy tisztán elméleti utalásokat adjon s az egész szexuális kérdést a családnak, vagy a lelkipásztornak feladatkörébe utalja, akkor, mikor növendékeinek lelke előtte megnyilatkozik és bizalommal fordul hozzá élete nagy vergődésében. Az ilyen tanítóra, vagy nevelőre állanak a Szentírás szavai: „A gyermekek kenyeret kértek s nem volt senki, aki azt megtörje nekik“. Aki lélekből nevel, az nem fog elzárkózni az ilyen problémáknál sem növendékei elől. De vannak bizonyos kellékek, amelyek a nevelőket (a szülőkön kívül, kiken gyermekeik nemi pedagógiájában a legnagyobb felelősség terhe nyugszik), *alkalmassá* teszik erre a feladatra és amelyek híján nem szabad beleavatkozniok a nemi kérdés pedagógiájába. „Aki *tanítani* akar, annak *tudnia* kell valamit; aki *nevelni* akar, annak *valakinek* kell lennie“, — mondja *Willmann*. *Norsworthy* és *Whitky* (The Psychology of Childhood. 1930. 79. l.) a következő nevelő-típusokat tartják alkalmatlannak a nemi élet pedagógiájára:

a) Azokat, akik nem képesek a nemi élettel összefüggő dolgokról nyugodtan és fölindulás nélkül beszélni; — β) akiknek életfelfogása nem egyezik

meg az elfogadott erkölcsiséggel és a nevelés eszményeivel, vagy akikre a túlzottan nemi irányú irodalom nagy hatással van; — γ) azokat, akiknek nincs kellő képzettségük a nemi élet tárgykörében és azért a szenzációkat hajlandók tárgyalni; — δ) akiknek saját előbbi szerencsétlen életvezetésük és tapasztalásaik következményeképp nincs egészséges felfogásuk a nemi élet-ről (pesszimisták); — ε) s végül azokat, akiknek jelenlegi életvezetése nem alkalmas arra, hogy tanítványaikban irántuk tiszteletet keltsen.

A nemes eszményektől áthatott és az elsorolt fogyatékos-ságoktól mentes nevelői személyiséget az a cél fogja vezetni, hogy a gyermekek s ifjak fejlődésének törvényeit, az ő valódi szükségleteiket, életproblémáikat alaposan *megismerje*, a nemi ösztönnek esetlegesen jelentkező túlzásait alkalmászerűen *meg-előzze*, vagy magukat az ösztönöket és tendenciákat a legma-gasabb síkokra terelje, „szublimálja“ (erre nézve v. ö. *Dom Thomas Verner More: Dynamic Psychology*. 2. kiad. 1926. IX. Fej. 241. kk. II.), a *helytelen ingereket* nevelése köréből száműzze; ha a szülők nem képesek reá, vagy nem akarnak gyermeküknek a kellő felvilágosításokat megadni, ezeket *pótolja*; a helytelen irodalom, az ucca, színház és rossz társaság veszélyeire őket figyelmezteti, egész tanítói és nevelői munkáját az emberi élet legszentebb eszményeivel szövi át, és végül mindig alkalmászé-riően, egyéni és bizalmas megbeszélésekben nyújt tanácsot a hozzáforduló fiatal lelkeknek. Vezérelve az, hogy ezen a téren nem annyira paranccsal és tilalommal, kényszerrel és büntetés-sel ér cél, hanem meggyőzéssel és példával, vagyis igazi lélek-vezetéssel. Együttműködik a lelkipásztorral és az iskola orvo-sával, mindig bátorítva, felemelve, támaszt nyújtva és vigasz-talva.

c) „A nemi életben a helyes magatartás csak a legeslegki-sebb mértékben függ az egyenes felvilágosítástól és a fiziológiai tanítástól; legnagyobb részben és mindenekelőtt a *helyes neve-lés egész együttese* biztosítja azt“. (*F. W. Foerster: Alte und neue Erz.* 142. k. I.). Az egész lélektani irodalomban kialakult általános meggyőződés az, hogy a nemi élet pedagógiájának feladatát az *egész ember* nevelésével, különösen pedig az *aka-ratnak* gyakorlásával és az *önneveléssel* lehet csak megoldani. Ennek az igazságnak megismerése és elismerése teszi az alap-ját a nemi élet helyes pedagógiájának. Az egész nevelés együt-teséből kiemeljük a legfontosabbakat:

d) *Az edzés, önmegtagadás és a helyes tréning* közvetett úton mozdítja elő a nemi élet egészséges nevelését és vele kap-csolatban a jellemalakítást. A gyermeknek, de még inkább a serdülő fiatalembereknek sok testi mozgást, fizikai gyakorla-tokat kell végeznie, mérsékelt sportot kell űznie (ami a leányok-nál természetesen másként alakul, mint a férfiaknál); általános

testi tisztaság és higiénia elsőrendű követelmény, különösen a nemi szervek tisztántartása; egészséges, nem túlságosan meleg ruházkodás, a kéz, a szem, az érintkezés fegyelme; felébredés után azonnal való felkelés; a hallgatás és bőjt gyakorlatai; a testi és szellemi munka; ezek és az ezekhez hasonló gyakorlatok, az *általános önuralmat* segítik elő, mert „aki ura a pillanatnak, az ura az életnek”, — azonkívül a test egészséges és összhangzó kifejlődését is szolgálva, az ösztönöket helyes irányba terelik és saját medrökben megtartják.

e) Az *akaratnevelésnek* is vannak a nemiséggel szemben sajátos feladatai. Az első: a *nemes eszmények kultusza*. Tudjuk ugyan, hogy ha valahol, hát akkor a nemi élet ösztönvilágában gyenge iránytű az értelem, de tudjuk azt is, hogy az eszmények, melyeket növendékeink lelkébe sugároztatunk, nem pusztá értelmi abstrakciók és fogalmak, hanem *vonzó és fel-emelő erkölcsi erők*. Az akaratsugalmazás ezeknek a segítségével megy végbe. Melyek azok az eszmények, amelyek a nemi élet ösztöneinek helyes szublimálásához vezethetnek? A valásból merített eszmények mellett ott van pl. a lovagiaság és felelősség eszménye, elvben megfogalmazva: minden idegen életért és személyiségért, mely hatáskörünkbe jut, felelősek vagyunk, s lovagias érzülettel kell viseltetnünk a másik nem minden velünk kapcsolatba jutó egyéniségével szemben! Elő kell továbbá mozdítani az ösztönök világával szemben a fejlődő személyiségnek örömét s gyönyörét minden nemes, szép és szellemi dologgal szemben. Ezt különösen a nők nevelésében tartja fontosnak *Foerster*. „A nemi etika, — (Alte u. neue Erz. 69. l.) — már önmagában véve is nemi pedagógia gyanánt hat”, vagyis az eszmények, eszményképek és célok az értelmén keresztül nagy hatással lehetnek az egész személyiségre és alakítják, más tényezőkkel együtt, érzületét a nemi ösztönvilággal szemben. A nemi tisztaság gondolata már önmagában megnyugtatóan hat az ösztönöktől mozgatott lelki életre.

„A modern írók közül egyesek már régen lemondtak arról, hogy higgyenek a szerelem szellemi voltában. Nem is sejtik, micsoda lovagias fegyelmet, micsoda lemondás, a legrégebbi értelemben vett mennyi önmegtartóztató szüziesség szükséges ahhoz, hogy valaki igazán szeretni tudjon. Azért ők csak „nemi érintkezésről” tudnak beszélni, úgy, mint ahogyan mások az emésztésről beszélnek . . . Valóban ostorral kellene kiűzni a templomból ezeket a fecsegőket! . . . akik az undorodásig sokat beszélnek folyóirataikban „a nemi problematikáról” s ez nem egyéb náluk, mint minden jellemnek teljes kétségbevonása (*Foerster*, u. o. 70. l.).” — Mily fölséges ezzel az irányzattal szemben a tiszta férfiúság és nőiség eszménye! A nevelőnek módja van e kétféle felfogás mély ellentétére rámutatni s így az eszménykép hatásának kaput nyitni.

f) A nevelésnek azonban nemcsak az ösztönök ellenőrzése, esetleg elnyomása, helyes útra terelése a feladata; a nevelésnek sohasem szabad negatívumokban kimerülnie, hanem pozitívumokat is kell nyújtania. A nevelésnek fő tevékenysége minden téren, tehát az ösztönvilág területén is, a *fejlesztés*, a jónak és helyesnek *kibontakoztatása*. A nemi és erotikus viselkedésformákban és az alapjukat tevő tendenciákban nemcsak veszélyek forrásait kell látnia a nevelőnek, hanem az élet legnagyobb céljainak legfontosabb eszközeit és zálogait, a nemzedékek megújulásának, az élet folytonosságának szent misztériumát. A vallás ezen a téren is a legmagasabb erőforrásokat nyitja meg a nevelő előtt. De az a józan életfilozófia is, amelyet pl. *Mac Dougall*-nál találunk, komoly és bölcs útbaigazításokkal és tanácsokkal szolgál az élet végső céljainak, értelmének és a nemi életnek összhangba hozására (v. ö. I. m. XVI. fejezet.). Ez a fejezet az ifjú leánynemzedéknek szól és oly intelmeket tartalmaz az ő anyai hivatásukra, az önbecsülésre, a szabadságnak a kellő fegyelemmel való összeegyeztetésére, melyet, egyéb kíváló jellemnevelő könyvek mellett, bátran adhatnánk minden leánynak olvasásra és elmélkedésre.

Várkonyi Hildebrand dr.

Az eszményi tanár szellemi arculata.

A jelen sorok feladata az eszményi tanár lelki arcképének megrajzolása. Tanulmányom tehát a nevelő világ csak egy kis csoportjára vonatkozik arra, amely hivatásszerűen foglalkozik a neveléssel.

Mi teszi a tanítót jó tanítóvá, a nevelőt eszményi nevelővé? „Mely lényeges és nélkülözhetetlen lelki sajátosságok szerveződnek egybe a valódi nevelőben?” Ez a kérdés az antik világ elmélkedőitől kezdve szüntelenül foglalkoztatja a nevelőket.

Quintilianus, az ókori pedagógusok egyik legjobbjika, a jó tanító leglényegesebb kellékeit a következőkben foglalja össze: „apai lelkülettel viselkedjék növendékei iránt; ne legyenek bűnei, de másokét se tűrje el; legyen szigorú, de ne ijesztő; legyen nyájas de a vezetést tartsa kézben; örömmel válaszoljon növendékeinek; ha hibákat javít óvakodjék a keserűségtől.” Amint látjuk, ő a *külső* nevelői magatartás kellékeire helyezi a súlypontot.

A keresztyénség, amely a maga szellemi és erkölcsi fölényével eltemeti az antik világot és új világnézetet teremt, a

nevelői célkitűzésekben is szélesebb alapra helyezkedik. Megnyilatkozik ez Loyolai szent Ignác szervezetében, amely a jó tanítótól: azonos gondolkodás, érzés, és mintaszerű élet mellett, az oktatás anyagának és módszeres feldolgozásának tökéletességét is megkívánja. Itt már nem csak a viselkedésforma, hanem az azt kitöltő *belső tartalom is ki van emelve*.

Az ellenreformáció pedagógiai törekvéseinek másik kiváló harcosa De la Salle szent János, beszél a fegyelmezés erkölcsi és anyagi eszközeiről. Az első forrása a tanító tekintélye. A tekintélyt pedig személyes jó tulajdonságaival szerezheti meg. E ponton össze is foglalja azokat. Érdekes új szempont: hogy a fejlesztő lelki ráhatásnak nemcsak eszközlőjét, *alanyát*: a nevelőt veszi észre, hanem meglátja annak *tárgyát* a növendéket is, amikor számukra írt szabályaiban őket alkalmas és alakítható befogadókká formálja. Itt már a nevelő ráhatás két „sarkpontjával” találkozunk; (nevelő-nevelendő) összekötő fonáluk az a pedagógiai viszony (szituáció) amely a tanár és növendék között létesül; alapja pedig mindkettőjük lelki törvényszerűségeinek és tulajdonságainak mikéntje.

Ha speciálisan a magyar pedagógusok táborát szemléljük, úgy már a 17. sz.-ban Apáczai: *Magyar Enciklopediájában* is megtaláljuk a tanítói jellemvonások tükrét. Az a tizenegy pont azonban, amelyet Apáczai felölel, alapvető kellékek mellett lényegtelenebb motívumokat is tartalmaz. Pl. „amit tanított, ki is kell kérdeznie; pihenésre is engedjen időt” stb. Ezeket egyszerűen a jó módszer ismereti fogalmába sűrítethetnénk.

A múlt század neveléstörténetének kiváló képviselői: Wesselényi, Széchenyi, Eötvös, inkább jó nevelést várnak a tanítótól mint tanítást és természetesen ennek megfelelő lelki beállítódottságot.

A legújabb kor pedagógiai törekvéseinek szószólói: Linde, Imre Sándor, azt állítják, hogy a nevelő *személyisége* hat leginkább s az oktatás anyaga is a belső egyesülés által lesz gyümölcsözővé. Ez az irányzat a jó tanító lelki jelenségeit egy átfogó egészbe a személyiségbe foglalja. A reális nevelőnek azonban itt két kérdést kell tisztáznia: a) milyen a személyiséget alkotó lelki jelenségek szerkezete; b) mi szerepe a jó tanár életében.

Az eszményi tanár lelki festésével ma talán legbehatóbban a német pszichológusok foglalkoznak. Említésreméltóak Baumgarten, Döring, Kerscheneiner tanulmányai, melyek bár sokoldalú megvilágítást és érdekes színezetet adnak, de maradék nélkül nem tudnak leszállani az eszményi tanár lelki rétegébe. Állásfoglalásukat kiváló pszichológusunk Várkonyi Hildebrand tette kritika tárgyává, aki egyúttal a nevelői személyiség lényegét tömör, szinte átütő ereje stilusával a követke-

zőképen határozza meg: „Nevelőnek azt a fejlett személyiséget nevezzük, aki a nevelést életcéljává teszi, aki a pedagógiai eszmének szolgája és személyi képességeinél fogva alkalmas arra, hogy ezen életcélját megvalósítsa.” Ennek a nevelőléleknek alapsajátosságait szerinte a következő összetevők alkotják:

1. fejlesztés és segítség képessége és készsége; 2. növendékek megismerése és megértése; 3. nevelői felsőbbség; 4. közlőképesség; 5. pedagógiai eszmétől való áthatottság.

Ezek volnának a nevelő lelkszerkezetének központi mozzanatai. Hordozójuk egyenlő azzal a személyiséggel, akit mi „ideális tanárnak” minősítünk.

De menjünk egy lépéssel tovább. Nemcsak az a fontos, hogy mit várunk „Mi” az eszményi tanártól, hanem az is, hogy mit vár tőle a „növendék”, hogy benne a lelki kölcsönhatás megszülessék és tudatos életvezetéssé váljék.

Hogy a subjektív találgatás és önkényes ítélkezés vádját elkerüljem ankétot rendeztem. A neveléslélektani kutatás eme egyik legnevezetesebb módszere a 19. század 70-s éveitől divatos és különösen Amerikában örvendő széleskörű elterjedtségnek. Alapítója Galton. Vannak tagadhatatlanul ennek a módszernek gyengeségei, de talán fokozottabb mértékben előnyei, amelyek létjogosultságát biztosítják. A jelen esetben inkább az utóbbi érvényesült, amennyiben a válaszok nagy száma mérhető valószínűséget nyújtott.

A vizsgálatot két ízben végeztem. Az első 1937. december 21.-én Egerben, a Róm. Kat. Tanítónőképzőben, a másodikat 1938. jan. 18.-án Budapesten, a Damjanics-utcai Tanítónőképző-institutumban, összesen 220 növendéken. A vizsgálat időtartama 15 perc. Tárja: Milyennek képelem az eszményi tanárt? Módja: Írásbeli válasz.

A kettős vizsgálat célja: a fővárosi és vidéki, továbbá az állami és felekezeti iskola növendékeinek felfogásában, igényeiben jelentkező eltéréseknek, vagy egyöntetűségeknek kianalizálása s ezek alapját tevő lélektani determinánsok magyarázata.

A következőkben bemutatom tehát azokat a *positio* és *negatio* vonásokat, amelyek a növendékek szerint az eszményi tanárban megtestesülnek, illetőleg leépítődnek.

Röviden: melyek a diákrajzolta eszményi tanárkép jellemzői?

1. hivatászeretet; 2. növendékszeretet; 3. megértés; 4. megismerés; 5. optimizmus; 6. vidámság; 7. szellemi felsőbbség; 8. közvetlenség; 9. szigorúság; 10. igazságosság; 11. megbízhatóság; 12. következtesség; 13. nemes modernség; 14. gyakorlatiaság.

E tényezők bizonyításául megszólaltatom a növendékeket; a mi feladatunk csupán az lesz, hogy e sokféle motívumot

egyetlen nagy hálózattá szőjjük azáltal, hogy megkeressük azokat az ésszerű logikai kapcsolatokat, amelyek a megjelölt elemeket, összefűzik és újjászervezik.

Első a továbbiaknak is alapját tevő: *hivatásszeretet*. Hogy nyilatkoznak róla növendékeink?

„Minden munkához, de különösen a tanári munkához szív kell. Ide nem elég az energia. Nehéz munka ez, amelyet nem lehet pénzen megvásárolni.” — „Ne lássék meg a tanáron, hogy számára taposómalom az iskola, ahová csak kényszerűségből jár, mert ezt mi is annyira megérezzük.” — „Az eszményi tanár szereti hivatását és nem tekinti csupán jövedelemforrásnak.” —

A hivatásszeretnek sajátos, természetes folyománya: a *növendék pedagógiai szeretete*, amely nem más, mint magasfokú altruista beállítottság. Rugója: a „jóakarát”, amely nemcsak támogatást, hanem gátlásokat is tartalmaz. Ezt az egészséges szeretet a fejlődéshez éppúgy igényli a növendék, mint virág a napsugarat.

„Szeresse a tanár növendékeit. — mondja az egyik. Mert míg a kis gyermek talán ha nem érzi, nem törődik vele, de a nagyobbaknak fáj és nyomot hagy lelkükben.”

Ennek a szeretetnek kísérőjelenségei a növendékek által annyira szorgalmazott: *megértés, közpetlen, vidám, optimista magatartás*.

A *megértés* a növendékek helyzetébe való sajátos beleélést tételez fel. A kíváncsiak talán éppen ezen a területen mutatják a legtöbb változatot. Vonatkoznak ezek a növendék iskolai munkájának méltányolására, családi körlményei, — magánélete. — idejének figyelembevételére. Lássunk néhányat:

„Legyen a tanár megértő. Nincs rettenetesebb, mintha az ember egész nap tanul s mégsem tud másnap az órán megfelelő eredményt felmutatni. A tanár ekkor azt mondja: „maga nem készült.” Ez kimondhatatlanul fáj. Inkább azt mondaná tanuljon többet, de ezt is szeretettel.” — Leckeadásnál gondoljon arra, hogy nemcsak az ő tárgya a legfontosabb, hanem a többi is tanulnunk kell. Már pedig „12 után nem öröm a tanulás.” — „Értékelje a kitartó és lelkiismeretes munkát s vegye észre akkor is, ha azt a tanuló mérföldes reklámokkal nem is hirdeti.” — „Ismerje meg növendékei otthoni körülményeit. Legyen olyan, hogy tanítványai tudjanak és merjenek is neki mindent elmondani, ami kérdés, probléma az életükben.”

Ez a megértés, amely a szeretetnek mintegy kísérő jelensége csak akkor lesz helytálló, ha gyökereit a realitások talajába bocsátja. Törekvésünknek tehát a „megismerés” felé kell irányulnia. A megismerés lehet intuitív és tudományos. Egyik

sem elégít ki magában, a kettő együttese alkot csak kielégítő képet. A növendékek maguk is ezt kívánják.

„Ismerje meg tanítványai lelkét. Ne elégedjék meg a külsőleg megállapított tulajdonságokkal és a másoktól hallott véleményekkel. Maga iparkodjék őt lélektani alapon megfigyelni.”

— „Ne legyen számára csak egy név, akit osztályoznia kell.”

— „Ismerje meg az egyéni sajátosságokat, s az egyes korokkal járó hibákat.”

A való élet tapasztalataival mélyen átszántott lélektani megismeréssel szükségképen együttjár a „türelem”, amely a pozitív pedagógia mindig diadalmas eszközével: az *optimista* nevelői magatartással aratja óriási sikerét. Az optimizmus a jelen keretek között „nagystílúság”. Növendékeink nem szeretik ha a tanár kicsinyeskedésekben éli ki magát, s őt hibájáért gyalróságaiért rögtön hűvösre helyezi. Többen írják: „Az ideális tanár nem kerít minden semmiségnek nagy feneket;” — „Ne vegye a diák-csínyeket személye elleni sértésnek, hiszen a diák mindig huncut.” — „Hibáiért, mulasztásaiért ne sorolja a növendéket mindjárt a rosszak és buták kategóriájába.”

Ez a lelki emelkedettség, amely talán rózsaszínű szemüveghez hasonlítható, alapvető értéket abból a lendületes bízóerőből meríti, amely éppúgy tud hinni a növendék tökéletesíthető voltában, miként magvető és gyomláló munkájának sikerében. Az ilyen lelkületű tanár önkénytelenül is viszi a *mosolyt*, amelyet annyi kutató szempár keres a belépő tanár arcán.

„Hozzon a tanár derűt, vídamságot ha közénk jön. Legyen egy pár jó szava a gyermekekhez. Az ilyen tanár tárgyát is szívesebben tanuljuk, mint azét, aki mindig morózus.” — „Ugy szeretném elképzelni tanáraimat, mint amilyen a szűz Anya volt” „örök mosollyal” arcán. Órája előtt az osztály hangulata is nyugodt, derűs. Nincsen égberöppenő lelkifeszültséget levezető sóhaj.” — „Legyen a tanár mosolygós, az iskolának nem kell komor épületnek lennie s az óráknak még nagy feleléseknél sem kell a vesztőhely hangulatához hasonlítani. Jókedvvel lehet csak tökéletes munkát végzeni.”

De vajjon az említett tökéletes munkát biztosítja e egy-magában a kedvező lelkihangulat? Nem. A növendékek ezt maguk is érzik, hiszen megnyilatkozásaikban lépten nyomon utalnak arra a két tényezőre, amely a fent kitűzött célt szolgálja: Mi ez? Széleskörű *szaktudás*, *tájékozottság*, *jó módszerrel* párosulva. Ezek egyúttal a tanári tekintély hathatós megalapozói.

„Én mindig az olyan tanárt szerettem, aki nemcsak tárgytudásban volt fölényben, hanem gondolkodása, logikai módszere is tekintély.” — „A jó tanár gyönyörűen magyaráz. Az ember szája nyitva marad; senkisé nem tud mást csinálni csak

figyelni,“ — „Az eszményi tanárról sugárzik az értelem; hozzá tud szólni minden kérdéshez. Előadása lebilincseli hallgatóit. Ilyenkor a csengő szava nem megkönnyebbülést, hanem szomorúságot cseng: Milyen kár, hogy már vége van az órának;“ — „Fontos, hogy a tanár szaktárgyának minden részletében tájékozott legyen. Az ilyennek szavaiból érezzük azt a fölényes intelligenciát, amely reánk olyan nagy hatást tesz.“ „A jó tanár úgy magyarázza el a gőzgép szerkezetét, hogy az ember úgy érzi, hogy a gőzgépnél szebb, fontosabb dolog nincs a földön.“

Az elhangzottakból levonható következtetés, hogy a növendék tanárában *szellemi felsőbbiséget* óhajt látni. Szinte megdöbbenő ennek az igénynek intenzitása és mélysége, ha a mai kultúrkör terjedelmére gondolunk. A tanár feje nem lexikon. S végeredményben nem is ez az elraktározott anyagmennyiség az igaz érték, hanem az ítélő, gondolkodóképesseg hajlékonysága.

Hogyan viselkedjünk mégis, előforduló hiányok esetén, hogy tekintélyünk csorbát ne szenvedjen? Szépen megadja a választ egyik növendékünk erre: „Tényleg megeshet, hogy a tanár egyes dolgokat nem tud biztosan. Ilyenkor a leghelytállóbb az őszinteség. Őszinte tanárt a diák még nem nevette ki soha.“ Igaz, a becsületesség imponál!

A tanárnak szellemi és magátólértve, erkölcsi felsőbbisége csak úgy hat növendékeire, ha leereszkedik hozzájuk, ha *közvetlen*.

„Ne legyen mérföldes távolságban tőlünk. De mégis érezzük azt, hogy amikor bohóságainkon velünk nevet, azért mégis felettünk áll. Hogy mégis csak Ő a tanár;“ — „Engedjen egy napon nagyon kis bepillantást magába, egyéni életébe is. Ha a növendék csak valami keveset is tud róla, közelebb érzi magát hozzá.“ — „Ne legyen álig begombolkozott megközelíthetetlen tudós; legyen tanácsadónk, akihez bizalommal fordulhatunk.“ „Ideális tanár szerintem az, aki nem a helyzet magaslatáról kezeli tanítványait. S nem érezteti, hogy tanár és diák: az kettő. Azt mi úgy is tudjuk.“

Látjuk tehát, hogy a nevelőnek nem szabad bezárkóznia, hanem hozzáférhető „sugárzó személyiségnek“ kell lennie. Ezzel a kulccsal pattanthatja fel legkönnyebben a rábízottak belső világának zárait. Cél: nem a profán kíváncsiság, hanem az élet és lélek szent szolgálata.

Az ideális tanár *tekintély*. Hat: ha közvetlen, de „mértékel“. Esetleges túlzástól megóvja őt a szívjósággal párosult szigor, *igazságosság*. A növendékek őszintén bevallják, hogy a szigor bár kellemetlen, de hasznos. Üdvös hatásáért egyenesen kívánják is, ha igazságos.

„Legyen szigorú a feleltetésnél, de ne osztályozzon pofára. Vannak olyan tanárok, akik nem mernek erőlesen fellépni

esetleges iskolán kívüli tekintély, vagy más kapcsolat révén egyes növendékekkel.“ „Az alkalmaznak megfelelően legyen a tanár komoly, erélyes, de mindig szelíd és nyájas.“

A nevelőhatások termékenységét biztosítja a *következetesség, megbízhatóság*. Egyikről sem nyilatkoznak hosszabban, egyszerűen bejelentik rá igényüket. „Tartsa meg a tanár amit mond, mert különben kiábrándulunk belőle.“ „Legyen megbízható, amit az ember elmond neki, őrizze meg magának.“

Fokozott mértékben szólal meg leányainkban: a *korigény*, amely a tanártól nemesebb értelemben vett modernséget, világnézetet s ezzel karöltve járó gyakorlatiasságot követel.

„Alkalmazkodjék a jelen élet kívánalmaihoz. Ne úgy neveljen, ahogy dédanyáink korában divat volt. Legyen modern, de egyúttal régimódi. Vagyis a korszellemnek és az ifjú lelki-világának megfelelően tanítson, de tartsa be és kívánja is meg az erkölcsi szabályokat.“ — „Ne legyen állandó téma az iskola és azok szabályainak magyarázata, hanem az életre készít elő.“ — „Tanítását tegye értékessé azzal, hogy az életből vesz időszzerű adatokat, példákat. Nevejen a gyakorlatiasságra.“

Megcsendül ezekben az óhajokban a vágy a jövő titokzatos fátyolának fellebbentése után, amely mögött illuziói tündérpalotáit véli felfedezni. Ne sajnáljuk tőle. S ne vetítsük a valóság árca alatt a tapasztalat szürke viskóit eléjük. Feladatunk azonban olyan határozott *világnézet* fundamentumait lerakni, amelyre akár tündérpalotát, akár kicsi viskót épít az élet: sziklaszilárd és megdönthetetlen lesz.

Az elhangzott és megtárgyalt 14 mótvum *egyetemes igény* alakjában jelentkezik növendékeink kívánságában. Nem elégszenek meg azonban a tétel kategórikus kijelentésével, hanem szükségesnek tartják annak „negatív“ felállítását is. Általában majdnem ez utóbbi formában élik ki intenzívebben magukat: „ne legyen merev; ne tegyen kivételt, személyi kedvezéseket; ne csüggedjen; ne pályázzék szeretetre; ne követeljen bizalmat; ne szeszélyeskodjék; ne szidjon sokat; ne panaszkodjék; ne gúnyolódjék; ne éreztesse haragját; ne legyen mogorva; ne panaszkodjék; ne gúnyolódjék; ne éreztesse haragját; ne legyen mogorva; ne legyen túl szigorú; ne legyen túl konzervatív.“ Ezek volnának a refrénszerűen visszatérő óhajok. — Érzékeltessük:

„Ne kivételezzék. Nem szép mikor az osztályból kiválaszt egy leányt s az lesz a kedvence. Természetesen az csinál mindent és jegyei is csak egyesek lehetnek.“ — „Ne csüggedjen hamar, várja be türelemmel munkája eredményét.“ — „Ne pályázzék a gyermekek szeretetére, mert azt úgyis észrevétlenülül szrrzi meg, ha a gyermekek látják, hogy szereti őket.“ —

„Ne követeljen bizalmat, mert ez csak hazugságra, valótlán dolgok állítására kényszerít. De ha bizalmunkkal megajándékozuk, vegye szívesen és adjon igazi tanácsokat.“ „Ne legyen a hangulat embere, szeszélyes, kapkodó;“ „Azt a tanárt, aki szívesen, vagy ha nem is szívesen, de gyakran és hosszan szid: nem szeretem;“ — „Ne panaszkodjék, hogy tanítványai annyi munkát adnak neki s dolgozatokat kell javítani. Ezt tudnia kellett mikor pályát választott s ha teher neki miért lett tanár?“ — „Ne tegyen soha gúnyos megjegyzéseket, mert egyes növendékek, akik hozzászoktak már, vagy természetünél fogva nem törődnek vele, úgysem reagálnak. Az érzékenyebbeknek azonban heteken át sajog és fáj.“ — „Ne tartson haragot a hiba után;“ — „A katedrán ne képzelje magát korlátlan úrnak, akinek kezében van a diákok sorsa és ne nézzen farkasszemet velők.“ — „Ne osztályozzon kézzel eltakarva, hanem nyíltan. Ez nem lehet titok hiszen a feleletet hallotta mindenki.“ — „Ne legyen tlúságosan konzervatív, mert ez ellenhatást szül. A gyermekben feltámadhat a „csak azért is“, s sok nem szabadra. Gyakori eset, hogy az ily nevelésben részesültek habzsólva fognak az élethez s hamar megcsömörlenek tőle.“

Ime, *vorizó és taszító* tulajdonságainknak széles skáláját játszották le előttünk növendékeink. Most már mi is tegyük összehenyomásainkat mikroszkópi vizsgálat tárgyává.

Kutató és megállapító jellegű ankétunk eredménye szerint: a növendékek nagy *lényeges* ecsetvonásokkal és *aprólékos* tulajdonság színezettel dolgoztak: de nem kimerítő, mindent magábafooglaló pontossággal. „Teljes egészben“ egy sem tudta megrajzolni, hanem „csak részleteiben“ az eszményi tanár arc-képét. Inkább azokat a vonásokat emelik ki, amelyekkel kapcsolatban itt-ott sérelem érte őket. Szubjektívizmus! Így a kapott tesztek általában két csoportra oszthatók: a) nagy körvonalú lényeket adókra, b) az apró-cseprő jellegzetességek között szétszóródókra. E két kategória, természetszerűleg a növendék általános intelligenciájának tartalmi jegyeivel van egyenes arányban.

Szembetűnő sajátosság a túlzó *önérvényesítés* tendenciának uralma. A növendékek sokszor kicsinyes és önző diákszemüvegen, sokszor szűklátókörű horizontról nézve bírálják el a dolgokat. Kicsinyesnek és önzőnek minősítem mindazokat a kívánságokat, amelyek lehetetlenségeket kívánnak a tanártól. Ilyen pl. „mielőtt feladná a leckét, mindig érdeklődne az iránt, hogy másból mennyi feladatot kaptunk.“ — „Ne írasson dolgozatot, mert az nagyon rossz.“ „Gyengébb felfogású tanulónak „sokszor“ magyarázza el a leckét.“ „Keveset feleltessen, ő maga sokat beszéljen . . .“ „Türelemmel várja be, amíg a gyermek tud felelni . . .“ — Vagy tud, vagy nem tud! Ezek nem tömeg-

kíválmak. Ekkora igényt még a legideálisabb tanár sem elégíthet ki. Világos, hogy ezekben a motívumokban az önszeretet dominál, hiszen a körülmények gátló tényezőit is figyelemre kell méltatnunk.

A *szűklátókörű óhajok* a növendék fejletlen kritika érzékének és azt megalapozó tapasztalat és tudás mértékének hiányát mutatják. Pl. „Ne adjon fel túl sok leckét csak azért, hogy az anyagot hamar elvégezhessek és a jövő évihez kezdhesünk.” Ilyen önkény nem történhet meg. Tanterv, tanmenet az irányadó. — „Ne magyaráztassa el a gyermekekkel a következő leckét.” Mi volna ez a kitétel, ha nem a kérdve kifejtő módszer alkalmazásának téves bírálata? — „Egyéni szempontokat ne vigyen tanításába.” Tévedés! Mindenkor értékesebb a helyes irányú és tatralmú produkció, mint más véleményének örökös kopírozása.

Mindeneket meghaladó erővel hangsúlyozzák az *egyforma bánásmód* és *igazságos osztályozás* alapvető szerepét. „Legyen mindenkihez egyformán jó és kedves; egyformán szeresse a jókat és rosszakat.” E jóhiszeműen kigondolt tételt nem fogadhatjuk el anélkül, hogy a korlátlan szabadságot és egyenlő kezelést élvező Délamerikai gyermekereg rémuralmát meg ne honosítanók. Az igazságosság kétélű kard. Jogai, kötelességei nemcsak a tanárnak vannak, hanem a növendékeknek is. Ezen az alapon, a tanári kritika, magatartás értékmérője: az egyforma-ság szempontja nem lehet. Mint minden túlkövetelmény, úgy ez is, belső természeténél fogva lesz meddővé. A jóság, szeretet bizonyos átlagos foka mindenkinek kijár. De nem szenvedhet csorbát az igazságosság, ha egyeseknek abból többet juttat. Aki arra jobban *rászorul*, vagy jobban *rászolgál*: az többet kap. Vagy nem csendül meg az evangéliumban is: „amilyen mértékkel mérték, visszaméretik nektek” . . .? Az a növendék, aki akár szorgalmával, akár iskolai teljesítményével, avagy alkalmazkodó képességénél fogva nagyobb érdemet szerez, jogosan élvezi a tanári jóakarat, elismerő gyöngédség magasabb fokait. S az az igénytelen külsejű, gyengébb tehetségű, nehéz körülmények között vergődő lélek, amely azonban jóra való készségét lépten-nyomon igazolja, nem érdemel-e több figyelmet, szóval valami pluszt?

S az *osztályozás*? Ez talán a legnehezebb része a tanári munkának. Maradék nélkül igazságos a mai rendszer mellett sohasem lehet. Gondoljunk csak „kettes” jegyű tanulóinkra. Nem lesz-e ezeknek a ketteseknek annyi árnyalata, annyi színe-zete, ahány növendék azt kapta? A helyzeten csak az amerikai ankéton nyugvó osztályozó módszer változtathatna.

Sokszor tehát maguk a növendékek vétének az igazságos-

ság és méltányosság ellen, amikor ferde tükörből nézve, ítélkeznek; továbbá, amikor kizárólagosan a „*várás*” álláspontjára helyezkednek. Kiűt rajtuk valahogy az *egyke szelleme*. Az egyetlen, a körülrajongott, a féltett, a korlátlan jogokat élvező gyermek: akinek csak mindenki ad, aki éppen ezért sokat vár és kíván, de megelégedezik arról, hogy „*ő is adjon*”.

Nem hiányoznak tesztjeinkből a *poláris ellentétek* sem. Egyesek kategorikusan a *fiatal*, mások az *idősebb* tanárok mellett szavaznak. „Azok a tulajdonságok, amelyekkel én tanár ideálmomat felruháztam, csakis a fiatal tanárokbán található meg,” — írja az egyik. — A másik szerint: „Az eszményi tanár idős, tapasztalt, a fiatalok mindig keményebbek.” Mi lehet a lélektani oka ezeknek a véleményeltéréseknek? Eltekintve az ifjúkor komolytalan s könnyen múló rajongásától, valószínűleg a: *vér-mérséklet*.

A *vér-mérséklet* főeleme: a pszichikus tempó és ritmus. A lelki tempó lehet gyors, vagy lassú. A gyorsabb tempójú ember gyorsan gondolkozik, cselekszik, reagál, egyszóval: *él*. A lassú éppen fordítva. Ritmuson *Kretschmer* azt érti, hogy van e lelki-életében a) szakaszosság, b) nekilendülés, c) szakadás.

A temperamentumba beletartozik a tempón és ritmuson kívül: a lelkiélet intenzitása, vagyis az egyén *energiaösszege és feszültsége*. Akiben ez utóbbi megvan, az minden lelkitörténést hajlandó: *élménnyé* alakítani. Ellentéte a lagymatag ember, az elvegetáló. A temperamentum összeolvad még a hangulattal és a személyiség külső rétegével: a viselkedéssel.

E különböző elemek, különböző mértékben szerveződnek az „én” uralma alá és ágyazódnak bele a személyiségbe. Azok a típusok, amelyekben inkább a gyorsaság, a nekilendülés uralkodik, a fiatal tanárokhoz csatlakoznak; azok, akik a megfontoltság, a nyugodt, biztos haladás hívei, az idősebbek mellett foglalnak állást.

Összegyűjtött anyagunkat még *helyivonatkozás* szempontjából is vizsgálhatjuk. Az állami intézet növendékei csaknem kivétel nélkül: minden kritikát kiálló, alapos, biztos *tárgyi tudást* és bizonyos fölényes intelligenciát vár tanáraiktól leginkább. De egyúttal művészi feldolgozást, szóval tökéletes *módszert* is. A főváros sűrített élete, tág látókört ad a lappangó szellemi erőket jobban kibontakoztatja. A fejlettebb értelmességi szint azután választékosabb és aprólékosabb igényeket támaszt, mint a kisebb városok aránylag nyugodtabb, kevesebb emóciójú légköre.

A *felekezeti iskola* növendéke ezzel ellentétben, inkább „világnézetet” vár s majdnem kivétel nélkül inkább „jó nevelőt” óhajt látni tanáraiban.

Meglepő különbség, hogy míg a vidéki gyermek a tétel *technikai megoldásában* primitív, a fővárosi növendék fogalmazási készsége elsőrangú. Gazdag szóbőséggel, világos, szabatos stílussal, fölényes biztonsággal forgatja a tollat. Kétséggkívül a milió hatás áldása. A főváros könyvtárai, film- és színművészete, reklámjai, plakátai, mindmegannyi gazdagító, fejlesztő tényező.

Van azonban valami, amit bár a vidéki csoport is megkíván, de amit a főváros gyermeke erőszakos könyörgéssel, olyan hangon sürget, mint ami hiányzik életéből: ez a *megértés*. Kisebb város közelebb hozza az embereket. Jobban ismerik egymás körülményeit, életét s ez könnyebb s biztosabb teret ad a tanár értékelő, nevelő munkájának. A főváros, amely szinte elnyeli az embermilliókat, a reális megismerést legtöbbször csak külön munka útján nyújtja. Ehhez azonban idő, energia szükséges. Ha a tanár ezekben nem bővelkedik, úgy a növendék valódi élete számára kínai fallal körülzárt terület marad. Hibáján kívül sok félreértés, meg nem értés melegágya lehet az említett körülmény . . .

Növendékeink tehát a maguk primitív módján megadták a választ, hogy mire kell tekintettel lennie a „*ma*” tanárának. Ha gondolatkészletüket asszimiláljuk és kiegészítjük, megkapjuk a tanárt eszményi magaslatra emelő *normákat*, egyszerűbben az *eszményi tanár tízparancsát*.

Legyen:

1. *Alapos tárgyi felkészültsége, intelligenciája;*
2. *művészi módszere;*
3. *feddhetetlen erkölcsisége;*
4. *határozott világnézete;*
5. *hivatásszeretete;*
6. *reális lélekismerete;*
7. *kiegyensúlyozott, optimista beállítódottsága;*
8. *kor igényeihez való alkalmazkodó készsége;*
9. *diszkrét magatartása;*
10. *etikai kollegaritása.*

Ez utóbbi a tanárok egymásközi viszonyára vonatkozik. Átvitt értelemben, az orvosi etikával azonosítom.

Elemző és összetevő munkánk után már csak egy kérdés merül fel: „*létezik-e ideális tanár, vagy nem?*”

A növendékek szerint igen is, meg nem is. Az a csoport, amelyik hisz a tanár eszményi voltában: a rajongó, az optimista, a normális igényekkel rendelkező, aki szerényebb kerek közé szorítja vágyait: s boldog megvalósulást talál. A másik, amely az élettől mindent a legtökéletesebb formában vár és nem számol emberi képességek, körülmények, fejlődési törekvések határaival, a nem reális leánytípus: az eszményi tanárt csak „diákálomnak” tartja. Hiszen, „*hogy valamely személyiség, vagy eszmény mikor és kire hat, az függ a személyi alkattól, pillanatnyi lelki konstellációtól, továbbá az egyén lelki szükségletétől is.*” (Várkonyi.)

Hordozott-e tehát olyan embert ez a földgolyóbis, aki eszménységének e sokféle meghatározóját (determinánsát) állandó következetességgel szolgálta?

Igen! Az egyetlen, akinek alakja 2000 esztendő ködfátyolán át is sugárzóan vonzó; Akinek módszere örökifjúságot és modernséget revelál; Aki nagy misszióját páratlan tökéletességgel, mindeneket felülmúló eredménnyel végezte: az evangélium *Krisztusa*, a diadalmas világnézet gloriolájával az egyetlen, Akinek képe alá fenntartás nélkül írhatjuk: *Az eszményi Pedagógus!*

A föld embere pedig ne állítsa magát tudatosan eszményképül növendékei elé, mert ez durvább, vagy finomabb képmutatáshoz vezet. De mindenkori kötelessége saját példájával megmutatni nekik, a valódi eszmények *törekvő szolgálatának módját és folyamatosságát*.

A tanár, állandó megfigyelés és ítélet központja. Ezért: kiharát embere, *vigyázz!* Száz, meg száz szempár minden pillanatban éber figyelemmel lesi, kíséri: minden mozdulatod, tekinteted, szavad, cselekedeted. Soha szellemi negligzában meg ne jeleni előttük, mert az a sok szempár: lát . . . ítél . . . és mináz.

Bárány Irén dr.

Románia művelődéspolitikája s a magyarság.

Közép-keleteurópának ú. n. válságövezetébe tartoznak azok a népegyéniségek, melyeknek vallási kultúrája túlnyomórészt az ortodoxia talajában gyökerezik. Ezek között a legkevésbé népnek számít a románság.

Történeti életük, a legújabb időkig, csupán függvénye lehetett az európai nagyhatalmak keleti politikájának s önálló állami létre csak 1859-ben ébredtek, amidőn Moldova és Valahia esetében perszonális unió (Cuza Sándor) keletkezett. A Balkán-félszigeten lepergő későbbi külpolitikai események — mondhatni — rendkívüli módon kedveztek a most már „Románia” néven egységes állammá lett fejedelemségeknek (1866) s így a világháborút megelőző félszázad a dákó-román jogalapra fektetett politikai követelések melegágyává tehetette a nemzeti királyságot.

Abban a memorandumban, amelyet még 1860-ban adott át uralkodójának Papiu, a következőket írta:

„Valamint a németeknek, szlávoknak és magyaroknak, hason-

lőképpen a románoknak is megvan a maguk ideálja. A román ideál: az összes románoknak egy politikai testben való egyesülése, azaz Dákó-románia.

Ezt az irredentizmust a regáti „*Liga Culturala*” képviselte a legnyomatékosabban, mert az erdélyi fajtestvérek bevallott politikája nem is terjedhetett idáig, jöllehet a XVIII. századvégi „*Supplex Libellus Valachorum*”-mal meginduló sérelmi politikájuk csupán külső máz volt a magyar büntetőtörvénykönyvtől való félelmük levezetésére. Ez a tény fényesen bebizonyosodott a világháborút követő összeomlás eseményeiben, amikor erdélyi véreik szinte egyöntetű lelkesedéssel csatlakoztak Nagy-Romániának a népkisebbségekkel szemben tanúsított hivatalos magatartásához.

1923 márciusában azután megtörtént az alkotmány módosítása, mely betetőzte a román irredenta szellem fejlődését azzal, hogy kimondta: „*a román királyság egységes és oszthatatlan nemzeti állam*” s „*minden államhatalom a nemzettől ered*”¹.

Alkotmánylevelük fenti rendelkezései egyszersmind áthidalhatatlanul mély szakadékot vájtak *Kelet és Nyugat* kultúrája — illetőleg a *román nép és nemzetiségei* közé. Románia művelődéspolitikáját tehát az a tény határozza meg, hogy a *vallási ortodoxia és dákó-romanizmus*, mint intézkedések elvi háttere, mennyiben jelentkezik a gyakorlati jogi élet szövevényeiben. Művelődéspolitikájuknak e két legalapvetőbb magyarázó elve, természetesen, egy részleteiben is fölöttébb rikító, de mindenesetre történetellenes magyarságszemlélet termelt ki, mely véleménycsoportjuk azonmód megtalálja a közvetítő utat a tantermek még kritikátlan ifjúságához is. A széles tömegeiben még most is kultúra-alatti életet folytató románság a tankönyvirodalom révén terjesztette féktelenül gyűlölködő álláspontját a magyar népkisebbség felé. Tanügyi sérelmei miatt az erdélyi magyarság 1930. évi szeptember hó 2-án panaszt emelt a Nemzetek Szövetségénél: „Az állami iskolákban számos oly miniszterileg engedélyezett tankönyv van használatban, amelyek fajunknak és történeti multunknak legbántóbb meggyalázását tartalmazzák. Valóságos nemzeti gyűlöletet tanítanak fajunkkal szemben. Ily tankönyvek használata és a neki megfelelő tanítási szellem neveli azt a román ifjúságot, amely a magyar kisebbség gyermekeinek tanítására készül és amelyet a *kultúr-zóna anyagi előnyei* is készítenek a kisebbségellenes működésre.” Erre nézve a román kormány észrevételeit 1931. évi január hó 9.-én, az alábbi formában tette meg: „ha, egyes iskolakönyvek, akár olvasókönyvek, történelmek vagy mások,

¹ Alkotmánylevelél 33. §-a.

beszélve a barbár betörésről, idézik a hunokat és magyarokat, megemlítenek bizonyos jellemvonásokat e népekről, azon idők krónikáiból vagy az egyetemes tankönyvekből, ez bizonyára nem azzal a céllal van, hogy megsértésék a magyar kisebbséget, vagy erkölcsi előítéletet idézzenek elő velük szemben, hanem pusztán azért, hogy ismertessék az általánosan elismert történelmi igazságokat².

Erdély iskolaügyi viszonyai, ezen belül pedig nemzetkisebbségünk szellemi létfeltételei roppant sanyarú megvilágításban részesülnek, ha a román kultúrpolitika alapjelenségeivel hozatnak összefüggésbe. Az 1924. évi *óvodai- és népiskolai*, továbbá az 1925. évi *magánoktatási törvény* egységesen szabályozta a kisebbségek elemi oktatásának kérdését. E törvényalkotás iskolaügyünket a „román művelődési zóna” (zona eteroglotă, 159. §.) megszervezésével végveszélybe sodorta, amely voltaképpen még királyi szentesítés előtt, az 1924. évi május hó 3-án kelt 4077/1924. sz. rendelettel lépett életbe s célja „a leg-*hatásosabb* oktatást nyújtani a vegyes nemzetiségű vidékek lakosságának.” Szóbanforgó törvényük a kultúrzónába 20 megyét sorol, amelyeknek felét a történelmi Magyarországtól elszakított részekből 47.000 km² összefüggő területet alkotó Bihar, Szilágy, Szatmár, Máramaros, Udvarhely, Csik, Háromszék, Maros-Torda, Torda-Aranyos és Hunyad-megyék képezik s amely 10 megye lakosságából 1.102.000 főt tesz ki a magyarság. További jellemzésül megemlíthetjük, hogy az iskolai kultúrzónába esik Erdély területének 46.5%-a, lakosságának 44.5%-a, magyarságának 66.4%-a, románságának 44.8%-a, németiségének 10.7%-a; római katolikusainak 43.9%-a, reformátusainak 68.9%-a, unitáriusainak 76.7%-a, ág. hitv. evangélikusainak 7.4%-a, izraelitáinak 62.7%-a, görög katolikusainak 52.5%-a, gör. keletieknek 31.8%-a. A gyakorlatban gátlások nélkül működő e művelődéspolitikai elgondolás mellé társul szegődött, 1926-ban, az „iskolánkívüli kultúrzóna”, a határszéli vármegyék románelvű megdolgozása céljából. Ennek már bevallottan is az a feledata, hogy az iskolánkívüli román-szellemű oktatást e területeken minél mélyrehatóbban végezhesse s a katonai, polgári közigazgatási és tanügyi hatóságok összhangzó működésével minden idegen kultúra útját állja. E kultúrzónák területe — lévén maga az intézmény a szellemi beolvasztásnak hatékonyabb eszköze — az előzőnél már sokkalta nagyobb, amennyiben az erdélyi iskolai kultúrzóna 47,415 km²-nyi területével szemben 65,510 km²-re és 12 megye területére terjed ki. Természetesen a lakosság száma is nagyobb rajta, mert az iskolai kultúrzóna

² Olay Ferenc: Magyarország a külföldi tankönyvekben, Bp. 1933. 58. l.

2.326,407 főnyi lakossága helyett 3.616,790 lélekszámra terjesztí ki hatáskörét.

E kétféle kultúrzóna területi elhelyezkedéséből is kétségtelen a politikai szándék: a *románosítás intézményes megszervezése, egész oktatásügyüknek a kisebbségi kultúraautonómia sérelmére történő berendezése*. Románia magyar kisebbségének népi és művelődési továbbélése szempontjából, azonban a legsúlyosabb aggodalomra mégiscsak a *felekezeti* (főként a latin szertart. katolikus) *iskolák* sorsa ad okot, amelyekben — tudvalévőleg — a magyar kultúra alappillérei láthatók. Ezek legújabb helyzetképének tiszta felismeréséhez azonban, mintegy előfeltételként, ismernünk kell a *római egyezménynek* azon szakaszait, melyek a volt „*Erdélyi Római Katolikus Státus*”-nak a jelenlegi „*Gyulafehérvári Latin szertartású Katolikus Egyházmegye Tanácsa*”-vá történő átalakulását jelzik:

I. szakasz.

Az „*Erdélyi Római Katolikus Státus*” elnevezése alatt ismeretes intézmény *átalakul* a jelen egyezmény folytán a gyulafehérvári latin szertartású katolikus egyházmegye szervévé és a „*Gyulafehérvári Latin szertartású Katolikus Egyházmegye Tanácsa*” elnevezését fogja viselni.

Ez a Tanács betölti azt a hatáskört, melyet a Codex Juris Canonici 1520 és 1521 canonjai írnak elő. —

Minket közelebbről érdekelnek az egyezmény vagyoni jogi rendelkezései: V. szakasz.

— Mindazok a javak, melyek 1932. január 1-én az „*Erdélyi Római Katolikus Státus*” birtokában és kezelése alatt állottak, *egyházi jellegű javak és eredeti rendeltetésüknek megfelelően fognak használtatni*, kizárólag csak a gyulafehérvári latin szertartású katolikus egyházmegye mai területén.

E javak tulajdonjoga az alapító okmányokkal, adománylevelekkel stb. összhangzóan, biztosítottatik és biztosítva marad az illető alapok javára. Ezek a következők:

a) *vallásalap*, b) *tanulmányalap*, c) *ösztöndíjalap*, d) *elemi iskolai alap*, e) *Terézvárosi alap*, f) *tisztviselői nyugdíjalap*, g) *tanári nyugdíjalap*, h) *biztosítási alap*.

Ezek a vagyoni jogok nem idegeníthetők el és nem terhelhetők meg másként, mint a Román Királyság általános jogának rendelkezései és a kánonjog előírásai szerint. —

E szövegrészek vallomásából úgy tetszik, hogy a gyulafehérvári egyházmegyére vonatkozó *speciális jogszabállyal*, a *római egyezménnyel* helyezték a meglévőnél szilárdabb alapokra a volt *Státust*, a mai egyházmegyei *Tanácsot*. A speciális szabályozás azonban mégsem nyújtja mindenben a biztosnak ígért alapokat. Olyan vonatkozásokban tehát, ahol nem tartal-

maz konkrét intézkedéseket — így az iskolaügyeket illetően is — ott a romániai katolikusság összességét érintő általános jogszabály, a *Konkordátum*, szolgál zsinórmértékül. Már pedig ennek tanügyi kapcsolatai, a kisebbségi kultúraautonómia szemszögéből, nem a legkedvezőbbek³.

De a román művelődéspolitikája még pontosan körülhatárolt jogesetekben is csak elvi síkon látszik a kisebbségi jogokat tiszteletben tartó kormányzati tevékenységnek, mivel a gyakorlati élet minden vonatkozásában a kulturális asszimiláció lehetőségeit fürkészi.

Ismeretes dolog, hogy a római egyezmény oktatásügyi alapítványának jórésze ingatlanokban hevert. Az agrárreform azonban a vagyonszerzésből kiforgatta a magyarságot, hisz az alapoknak összesen mintegy 25.000 kat. holdjából 5.000 kat. holdat hagyott csak meg, 11.000 holdnyi mezőgazdasági birtokot egészen kisajátítottak. 14.000 holdnyi erdőből elvettek 9.800 holdat. Az sem tévesztendő szem elől, hogy a holdankénti kisajátítási árat 300—1000 Lei-ig állapították meg, noha a föld- és erdőbirtok holdjának tényleges forgalmi értéke akkor 10.000—20.000 Lei között ingadozott.

Ez alapítványi jellegű kultúrvagyon kisajátításával nemcsak a művelődési tevékenység hanyatlott mélyen alá, hanem számosan veszítették el *mindennapi létük* alapját is. (Pl. ebből díjazott tanerők, segélyezett tanulók...). Az ingatlanvagyonban az épületek a föld- és erdőbirtokokhoz viszonyítva, nem nagy értéket képviseltek. Iskolaügyi szempontból igen jelentős a Brassóban, Csíkszeredán, Gyulafehérvárott, Kolozsvárott, Székelyudvarhelyt, Kézdi- és Marasvásárhelyt lévő összesen 7 gimnáziumi épület. Brassó kivételével az említett gimnáziumok mellett egy-egy internátus van, az ott tanuló középiskolai ifjúság számára. Kolozsvárott van egy kollégium egyetemi hallgatók részére. Ezeknek az épületeknek az értéke a közben beállott árnövekedés folytán, meglehetősen nagy, de a Tamás jelenlegi pénzügyi viszonyai közepette mégis súlyos teherterhelést jelentenek.

A kultúralapítványok készpénzvagyonát illetően sorsuk pedig egyenesen válságosnak minősíthető.⁴

³ Erdély katolikus magyarságának a Konkordátumról vallott felfogására jellemző a Státus világi elnökének, Gyárfás Elemérnek, az 1929. máj. 23-i szenátusi ratifikáló ülésen elhangzott beszéde. Zárószavai: „... a ... Konkordátum ... nem jelent reánk nézve semmi előnyt, ellenben mindenek és cél nélkül-óriási áldozatokra és fájdalmas megalázkodásra kényszerít, s azért azt nem fogadhatjuk el.” Magyar Kisebbség VII. évf. 470. l.

⁴ Gyárfás Elemérnek 1981. febr. 12-iki beszéde a szenátus ülésén. (Gyorsírással jegyzett szenátusi beszéd.)

E helyzetkép annál szomorúbb tanulságokat ígér, ha számításba vesszük, hogy kultúréletük fellendülésének egyik legjelentősebb záloga az anyagi erők fedezete lenne. Ettől függetlenül azonban még egyéb tényezők is rontanak az adott viszonyokon. Megállapított tény, hogy Nagy-Románia közoktatásiügyi szervezete már születése pillanatától kezdődően folyvást hullámszik s még ma sem jutott nyugalmi állapotába. A rohanó élet szükségleteihez hangolt oktatásügynek mindenesetre megvan a maga megalkuvást nem ismerő dinamikája, de a román viszonyok már mértéken felül tanúsítanak „*túlzott mozgékony*ság”-ot.

Gondoljunk csak pl., a *középiskolák különböző formáira*: kezdetben nyolc-osztályú gimnáziumok, illetve liceumok s az utolsó osztály végén abszolváló államvizsgát kellett tenniük. Ezután behozták a nyolcadik osztály végeztével teendő baccalaureátust és ugyanakkor elrendelték az ötödik osztályba szülő felvételi vizsgát. Majd rendszeresítették a hét-osztályú középiskolát, egyszeriben megszüntetve a többi iskolafajtát. Az 1935/36. tanévtől kezdődőleg azonban már ismét a nyolc-osztályú középiskolával találkozunk. Ezzel az átszervezési ütemmel, természetesen, a felekezeti magyar iskolák, az anyagi csőd rémképei nélkül, alig versenyezhetnének. Ez a rendszer mindamellett mégsem képezheti a kisebbségi jogsérelem tárgyát, mert voltaképen az egész román közoktatásiügyi szervezetet érinti. De velejében más a helyzet kulcsa akkor, amidőn a panasztévők a nyilvánossági jog kérdésére utalnak.

A *Konkordátum XIX.* szakaszának 4. §-a erről így nyilatkozik: „Az előző §§-okban megjelölt összes iskolák nyilvánosságúak lesznek, az *érvényben lévő törvények módozatainak megfelelően*.” Bukarest törvényhozása mindenesetre bebizonyította „az *érvényben lévő törvények módozatainak megfelelően*” kifejezés rugalmasságát.

Jellemző képet nyújt a volt státusi iskolák nyilvánossági jogának rendezetlenségéről az Egyházmegyei Tanács Igazgató Tanácsának egyik beadványához csatolt melléklete.⁵

Beszédes adatokat közöl az erdélyi egyházmegye azon iskoláiról, melyeknek működési- és nyilvánossági joga valamilyen úton-módon megrekedt. Kimutatása az alábbiak megemléltésére szorítkozik:

2 főgimnázium (Csíkszereda, Székelyudvarhely), 3 algimnázium (Ditró, Gyergyóújfalu, Szászrégen), 6 leánygimnázium (Brassó, Gyergyószentmiklós, Gyulafehérvár, nagyszebeni ferencrendi apácák, nagyszebeni orsolyák, Petrozsény), 1 leánykereskedelmi (nagyszebeni ferencrendi apácák), 1 népiszkolai ta-

⁵ 3060—1928. sz. a. II. sz. melléklet.

nitóképző- (Csíkszereda), 1 népiskolai tanítóképzőint. (Nagy-szeben). Mindezeknél összesen 135 tanerő s ehhez járul továbbá 197 népiskola 419 tanerővel.

Ezek a számviszonyok, mondanunk sem kell, hogy nem kövesedtek meg, hisz a Királyhágontúli oktatásügynek sokszor mértéktelen hullámszáma gondoskodik a fejlődés lehetőségeiről. Máskülönben pedig újabbkeletű adatfelsorolásunkkal sem világítanak meg élesebben az uralkodó helyzetet. E kérdésben ugyanis még *Anghelescu* közoktatásügyi miniszter fektette le az alapokat, amidőn az államnyelvnek a szerzetesi iskolákba leendő bevezetéséről szólva, a szenátus 1929. május 23-iki ülésén, így nyilatkozott: „*Gyöngeség volt a mi részünkről, hogy már előbb nem hajtottuk végre. Valamennyinek románnak kellene lennie.*”

Meg kell állapítanunk, hogy e kultúrpolitikai szállóige nyomja rá bélyegét napjaink iskolaviszonyaira is.

Ezekre vonatkozólag értékes adatokat szolgáltat lenti táblázatunk, mely a magyar kisebbség jelenlegi művelődési erőviszonyait is tükrözi. Vizsgálatainkat az elmúlt 10 esztendő időterében végeztük s az erdélyi magyar iskolaügynek sokrétű adatai, sajnos, minden téren visszaesést jelentenek. (I. tudatali kimutatást.)

Számadataink a leghiggadtabb módon tolmácsolják az erdélyi magyar iskolaügy vajadásának egy évtizedes történetét. Végvári szellemiségünk e krízisét csak fokozzák a román kultúrpolitika sajátosan balkáni jelenségei: a *nép- és vérelemzés*, mint a „*visszarománosítás*” jól bevált eszközei.⁶

De tévednek azok, akik az erdélyi magyar kultúrának csupán „*mennyiségi*” válságáról számolnak be. Románia művelődéspolitikájának gyakorlati kisugárzása mellett ugyanis lehetetlen észre nem vennünk azt, hogy idestova tán megtörténhet a végzetessé válható szellemi ékverés az anyaország — az ú. n. *belterjes magyarság* — s a *perifériák* magyar gondolatvilága között. E tekintetben ugyan itt kisebb távlatok nyílnak, mint a felvidéki cseh kultúraszervezés esetében, de a meg hasonlások tünete, az eddigelé egységes magyar szellemiség törései, már napról-napra mindjobban kidomborodnak. Szélsőségekbe vezető lélekzuhanásról, az ő esetükben, azonban mindezideig még nem lehet szó. Ez annál könnyebben érthető, mert az erdélyi gondolat fejlődése már századokkal előbb kitermelte a geopolitikai helyzetüknek is megfelelő életformát, a *transzilvánizmust*, melynek józan mérséklete kerülve-kerülte a szélső ívelésű, hegyretörő kilengéseket. A transzilvánista hagyománykincs, no-

⁶ V. ö. Zathureczky Gyula: Magyar kisebbség Romániában (Magyar Szemle, 1937. szept.—dec.) c. tanulmányaival.

Kimutatás

*a volt Erdélyi Római Katolikus Státus, illetve a mai
gyulafehérvári Egyházmegye iskoláiról.*

Sor- szám	I. Középiskolák nyilvánossági joggal :	Létszám az		Megjegyzés	
		1928/29	1936/37		
		tanévben			
1.	Státusi fiu középiskolák (főgim- náziumok, gimnáziumok)	7	7		
2.	Egyházmegyei férfi tanítóképző	1	1		
3.	Egyházmegyei leányközépiskolák (liceum, gimnázium, kereskedelmi isk.)	14	11		
Összesen :		22	19		
II. Középiskolák nyilvánossági jog nélkül :					
1.	Egyházmegyei fiu polgári iskola	1*	1*		
III. Egyházmegyei elemi iskolák :					
1.	a.) nyilvánossági joggal	168	155		
2.	b.) nyilvánossági jog nélkül	30	28		
Összesen :		198	183		
IV. Tanerők létszáma :					
1.	a.) Középiskolai tanárok(nők)	283*	282	* Ez nem biz- tos adat.	
2.	b.) Elemi iskolai tanítók(nők)	432	421		
Összesen :		715	703		
V. Tanulók létszáma :					
1.	a.) Középiskoláknál	3466	3122		
2.	b.) Elemi iskoláknál	18.216	15.518		
Összesen :		21.682	18.640		
VI. Státusi fiu földmives iskolák :					
1.	Iskolák létszáma	—	2		
2.	Tanerők létszáma	—	8		
3.	Tanulók létszáma	—	120		

ha ma már, mint a *Vásárhelyi Találkozó* is tanúsítja, szintén kilépett a rendi szervezkedések medréből s alkotó gondolatai ugyancsak a nyugati demokráció kohójából pattannak elő, de a szélsőségekbe mégsem kavaroghat el, mert köti az erdélyi múlt öröksége, a valóban érzékelhető *történelmi közösségtudat*. Mindennek pedig kiáltó szükségét érzik — hogy az egybevetést folytathassuk — Szlovenszko nyughatatlan térségei.

A közelmúltban lezajlott *Vásárhelyi Találkozó* művelődésügyi eredményei is egyensúlyba billentik szellemi alakulásuk mérlegét.

A végvidéki magyar szellemiség, tudvalevően, minket, anyaországbelieket megelőzve a kisebbségi élet súlyával mutatott rá arra, hogy a *nemzetnevelés egységes szempontjain* pihen kisebbségi népkultúránk jövője s e rendszernek legfőbb célja: „az egész nemzeti kultúrkincsnek a nemzet minden rétegében való megvalósítása és ezáltal a nemzet belső összekapcsolódásának megteremtése.”⁷

Társadalmi osztálysorompók hangtalan leomlását kelf felfedeznünk — a nagy magyar sorsközösségen belül — *Tamási Áron* megkapó hitvallásában is: „A demokrácia az összes erkölcsi, szellemi és anyagi javak igazságos és teljes felhasználása a társadalom javára.”

Nyilvánvaló, hogy ez a társadalom sem lehet külön sem parasztság, sem munkásság, sem értelmiség, hanem csak mindegyik együttvéve: a *szervezett nemzet*. *Tamási Áronék* nemzedékéhez ily kristálycsengésű társadalomszemlélet tapad. Az összhang azonban — az erdélyi végeken sem, — teljes. Az ottani magyar tömbben is kísért a *nemzedékprobléma*, amely már a román-szellemű iskolázás aratásában állít magának méltó hátteret. Ez az új *nemzedék* nem tudni azonban, hogy további alakulásában, a mai román kultúrpolitika útvesztőiben miként képes eligazodni s az előtte járó emberöltő időtálló értékeit sértetlenül átörököteni. Itt ötlük fel egyébként az a legidősebb kérdés, vajjon a közeljövő hangszerelte „*transzilvánizmus*” továbbra is: a tiszta emberségnek az erdélyi sors keretében való megfogamzásában és kivirágzásában fogja-e látni a kisebbségi magyar kultúra küldetését? — vagy pedig a szélsően aktivista magyarok módjára, Bukarest felé tekintve, üdvözli a megváltó csillagot . . .

Mindkét megoldás számára termékeny lehetőségek fakadnak. Helyzetük megrendítő voltán töprengve, szinte érthetetlen közönnyel, csupán a Makkai-féle halálideológia látomásaival

⁷ Vita Zsigmond: A tanárképzés a nemzetnevelés szolgálatában, *Hitel*, 1937. 4. sz. 331—333. l. — Itt említem, hogy a magyar középiskolák tanerőutánpótlása Erdélyben is a Felvidékhez hasonló súlyos akadályokba ütközik.

osztozunk sorsukban, törődünk jövőjünkkel, úgyhogy, ennél fogva Erdély kisebbségi magyar kultúrája kizárólag csakis az *önse-gély-elvére* támaszkodva vívhatja meg a keleti ordotoxia és dákóromanizmus elleni csatáját s a két szembenálló tényező (többségi és kisebbségi nemzet) mindenkori erőelosztása szabja majd meg az erdélyi magyarság kulturális továbbélését.

Irodalom:

E rovatban csupán azon műveket, tanulmányokat jelezzük, melyektől elvi jelentőségű útbaigazításokat nyertünk.

Olay Ferenc: A magyar kultúra válságos évei 1918–1927. Bp. 1927. 80, VIII+337 lap, 166 kép.

Olay Ferenc: A magyar művelődés kálváriája az elszakított területeken, 1918–1928. Bp. 1930. 80, 460 lap, ábrákkal.

Olay Ferenc: Magyarország a külföldi tankönyvekben, Bp. 1933. 80, 182 lap, ábrákkal.

Olay Ferenc: Kisebbségi népoktatás, Bp. 1935. 80, 64 lap.

Szilbereky Jenő: Adatok a volt erdélyi róm. kat. státusi iskolák mai (jogi és tényleges) helyzetének megítéléséhez. (Kéziratban.)

Balázs András: Adatok az erdélyi kisebbségek iskolavédelmi küzdelmeihez.

Sulica Szilárd: A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére, Szeged, 1937.

Szász Zsombor: Románia (Kincsestár-sorozat 28. köt.).

Konkordátum és Római Egyezmény, Cluj–Kolozsvár, 1933. (Francia–magyar szövegkiadás.)

Folyóiratok: a) *Magyar Szemle*, *Magyar Kisebbség* legutóbbi évfolyamai;

b) erdélyiek: *Erdélyi Iskola*, *Erdélyi Helikon*, *Pásztortűz*, *Hitel*, *Keleti Újság* (utóbbi napilap) legújabb példányai.

Wagner Ferenc

Magyar nyelv.

A képes helyhatározó.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

1. Gárdonyinak „Az én falum” c. művéből: A gólyák; A kis libák.

2. Írásbeli: Amikor a falu (tanya) a városba jön.

II. Ráhangolás.

A kifejezések valódi és képes értelme példák alapján.

III. Célkitűzés.

A képes értelmű helyhatározó.

IV. Tárgyalás.

1. Példamondatok gyűjtése a „János vitéz”-ből beszélgetés alapján:

Jancsi egy kis faluban élt.

Szegénységben élt.

Nlakába akasztotta tarsolyát.

Nyakába vette a világot.

Egy nagy erdőhöz közeledett.

A veszedelemhez közeledett.

Szerencsésen megmenekült a zsványtanyából.

Szerencsésen megmenekült a bajból.

A huszárok előtt állt.

A szerencse előtt állt.

2. Tartalmi elemzés.

3. Alaki elemzés.

4. A nyelvtani szabály megállapítása.

5. Begyakorlás.

6. Jó magyarság:

(Bosszankodik valami fölött) = valamin.

(Mit értünk ez alatt?) = ezen, rajta.

V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: Nagy kő esett le szívről; Szememre vetették hanyagságomat.

Tanítás.

I. Számonkérés.

1. Milyen kedves falusi hangulatképekben gyönyörködtünk a múlt órán, B.? (A gólyák érkezésében és a kis libák legeltetésében.) Honnan került könyvünkbe ez a két bájos falusi esemény, K.? (Gárdonyi Gézának „Az én falum” című könyvéből.) Mit tudsz erről a könyvről, T.? (Gárdonyi falusi tanító volt, s kedves faluját eleveníti meg könyvében. Aki olvassa, úgy érzi magát, mintha Gárdonyi falujában lenne: megismeri az embereket s az iskolásgyermekeket név szerint is, és mindenről értesül, ami a faluban történik.) Beszéld el szépen, hogyan fogadja a falusi nép a tavasz hírnökét, D.! (Gólyaérkezéskor olyan a falu, mintha ünnep volna. Mikor virít a gólyavirág, akkor várják a gólyát . . . Gárdonyi falujában csak egy gólyapár lakik . . . Egyszer csak hangzik a gyerekek kiabálása: A gólya! . . . A falu összefut . . . A gyerekek énekelnek: Gólya, gólya, gilice . . . Még a vak koldús is figyel . . .) A libalegelő életéről beszámol R.! (A falu mellett a zöld pázsiton libák legelésznek . . . A libapásztorok Tabi Jóska, meg Vas Rózi . . . Az öreg lúd minden percben fölacsint az égre . . . A két gyerek fűszálakat rak a földből kibúvó cserebogár elé . . . Mikor a cserebogár elszállt, nótába kezdenek: Zápoj esső, sűjű esső . . .)

2. Remélem, ti is ilyen hangulatosan fogalmaztatok. [A füzetek megtekintése.] Dolgozatát olvassa B.!

Amikor a falu a városba jön.

Pirkad már az ég alja, hajnalodik. Friss, üde a levegő. A fűszálak harmatban mosdanak. Minden alszik, csak az országúton halad egy-egy szekér. Jönnek a gazdák a városi piacra. Hozzák a városiaknak az ételmezt. Amikor megérkeznek, a nap már aranyárga sugarakkal árasztja el a földet. Eladják az árúikat, és vesznek a pénzen ruhát, cipőt, szerszámot. Végül felkerekednek és visszamennek a faluba. (B. R.)

Mit szóltok hozzá? E.! (Nagyon jó dolgozat: a mondatok ügyesen kapcsolódnak egymásba; döcögő ismétlést nem vettem észre; szép kifejezések vannak benne, pl. *A fűszálak harmatban mosdanak; A nap aranyárga sugarakkal árasztja el a földet; A gazdák felkerekednek . . .*) Mit óhajt mondani L.? (A hajnal s a város felé döcögő szekerek leírása igen hangulatos.) Nagyon kedves fogalmazvány. Figyeljétek meg a következő mondatot: *A gazdák eladják az árúikat.* (Többen: Az az fölösleges.)

Hallgassuk meg H. fogalmazványát!

Amikor a falu a városba jön.

Ha vásár, vagy piac alkalmával kinézünk az országútra, csoportostul jönnek a tanyai emberek. Kocsijuk meg van rakva mindenféle terményekkel. Néha egész kocsisorokat látunk. Azért jönnek a városba, hogy terményeiket eladják. Bevásárolják maguknak mindazt, amire szükségük van. A falu adja a terményeket, a város pedig az ipari cikkeket. (H. P.)

Hasonlítsuk össze az előzővel! M.! (H. fogalmazását is jó-nak találom, csak nem olyan hangulatos, mint B.-é. Egyszerűen elmondja, hogyan és minek jönnek a tanyai emberek a városba. Mondatai kifogástalanok és természetes sorrendben követik egymást.) Mit szólnak az utóbbi megjegyzéshez? P.! (Egy do-logról kétszer írt: először csoportosan jönnek az emberek, az-után egész kocsisorokat lehet látni.) Szeretném, ha ez a hiba végleg eltűnne a dolgozatokból. Egyébként H. is ügyesen írt.

II. Ráhangolás.

Beszédünkben és olvasmányainkban tapasztaltuk, hogy a szavakat sokszor nem igazi jelentésükben használjuk, vagyis nem azt fejezzük ki velük, amit tulajdonképpen jelentenek, ha-nem valami mást, valami hasonlót. Pl. Arcának rózsái elher-vadtak. Ebben a mondatban a *rózsza* szónak igazi jelentése va-lami mást, valami hasonlót jelent. Mi a jelentése? (Pirosság.) Milyen színben van az az ember, akinek arca rózsái elhervad-tak? (Elvesztette pirosságát . . . Nem piros . . . Halvány . . .) Ugy van. A rózsza itt minek a képe? (A pirosságnak.) Mondok egy másik mondatot: *Vas* kezével megragadta ellenfelét. Való-ban vashól való kézre gondolunk itt? (Nem.) Mi itt a *vas* szó jelentése? (Erős.) A vas tehát minek a képe? (Az erősségnek.) Figyeljük meg a következő kifejezést: Nagy kő esett le a szí-véről. Ez valóban azt jelenti, hogy egy súlyos kő feküdt a szí-vén, s az esett le? (Nem.) Mi itt a *kő* jelentése? (Gond, bánat, baj, veszedelem . . .) A bánat, a baj, a gond mintegy ráneheze-dik, nyomja az ember szívét, s ha ettől megszabadul, olyan, mintha kő esett volna le szívéből: megkönnyebbül. A kő tehát itt minek a képe? (A gondnak, bajnak, bánatnak.) Az elhang-zott példákban a rózsza a pirosságnak, a vas az erősségnek, a kő a gondnak a képe, ezért az ilyen kifejezést képes beszédnek nevezzük. A képes kifejezés világossá, értelmessé, sőt széppé teszi a beszédet.

Mit tanultunk legutóbb a nyelvtanból? (A helyhatározót.) Mit kell tudni a helyhatározóról, R.? (A helyhatározó a cselek-vés helyét határozza meg. Kérdései: hol? honnan? hová? Há-romféleképpen fejezhető ki: ragos szóval, névutós szóval és ha-tározószóval.) Mondjunk példát az első esetre! K.! (Karácsony-kor Budapesten voltam.) A második esetre! Z.! (A Tisza mel-lett lakunk.) A harmadik esetre! G.! (Kint kellemes idő van.)

Vannak olyan helyhatározók is, melyek nem jelölnek igazi helyet, t. i. a ragokat és névutókat képes értelemben használják.

III. Célkitűzés.

Ismerkedjünk meg a képes értelemben használt helyhatározóval!

IV. Tárgyalás.

1. Példamondatok gyűjtése a „János vitéz”-ből beszélgetés alapján.

Bizonyára eleven emlékként él lelketekben János vitéz érdekesítő története. Kitől is kapta ezt a díszes elnevezést? (A francia királytól.) Azelőtt mi volt a neve? (Kukorica Jancsi.) Hol élt Kukorica Jancsi, B.? (Egy kis faluban.) Irjuk le egész mondattal a tábla és a füzet bal oldalára! (—) Gazdagságban, vagy szegénységben élt, M.? (Szegénységben.) Irjuk egész mondattal a jobb oldalra! (—) Miért nem maradhatott falujában, H.? (Mikor Iluskával beszélgetett, elszéledt a nyája, ezért a gazdája elkergette.) Jancsi nem sokáig töprengett, hogy mitévő legyen. Nyakába akasztotta tarsolyát. Irjuk balra! (—) Azután elbúcsúzott Iluskától, és nyakába vette a világot. Irjuk az utóbbit jobbra! (—) Mihez közeledett először szomorú bujdosásában, L.? (Egy nagy erdőhöz.) Irjuk egész mondattal balra! (—) Szerencséhez, vagy veszedelemhez közeledett, D.? (Veszedelemhez.) Egész mondattal írjuk jobbra! (—) Mi történt a zsványtanyán, N.? (A zsványok meg akarták Jánost ölni, de mikor látták, hogy nem fél a haláltól, megkegyelmeztek neki és maguk közé fogadták. Nagy áldomást ittak, s mikor a zsványok lerészegedtek, Jancsi rájuk gyújtotta a tanyát.) Tehát szerencsésen megmenekült a zsványtanyából? (Igen.) Mi történt tehát Jancsival, S.? (Szerencsésen megmenekült a zsványtanyából.) Irjuk balra! (—) Így hát szerencsésen megmenekült a bajból. Irjuk ezt jobbra! (—) Tovább ballagott. Egyszer csak kik előtt állt, G.? (A huszárok előtt.) Irjuk balra egész mondattal! (—) Szerencsét, vagy bajt jelentett ez? (Szerencsét.) Amikor tehát János a huszárok előtt állt, egyúttal a szerencse előtt is állt. Irjuk jobbra: A szerencse előtt állt.

2. Tartalmi elemzés.

Keressük ki mondatpárok szerint a helyhatározókat úgy, hogy az első mondatot szokásunk szerint elemezzük, a másodikban azonban csak a helyhatározó után kérdezzünk.

Kezdje F.! (Kukorica Jancsi egy kis faluban élt. Mit állítunk? Élt = állítmány. Ki élt? Kukorica Jancsi = alany. Hol élt? Faluban = helyhatározó, mert a cselekvés helyét jelöli meg.) Valódi helyet fejez ki? (Valódi helyet.) Folytasd! (Szegénységben élt. Hol élt? Szegénységben = helyhatározó.) Helye-

sen kérdezett? (Sokan: Miben élt? Szegénységben.) Valódi helyet jelent? (Nem.) A falubanélés valódi helyet jelent, de a szegénységbenélés csak hasonlít ehhez, mint ahogyan az arckép sem az igazi élő ember, hanem csak ahhoz *hasonló kép*. A szegénység tehát nem valódi, hanem csak *képes hely*.

A következő mondatpárt elemezze G.! (*Nyakába akasztotta tarsolyát*. Mit állítunk? *Akasztotta* = állítmány. Ki akasztotta? *Ő* = alany. Hová akasztotta? *Nyakába* = helyhatározó.) Valódi helyet jelent? (Valódi helyet, mert a tarsolyt lehet a nyakba akasztani.) Tovább! (*Nyakába vette a világot*. Hová? mibe vette a világot? *Nyakába*. Ez nem valódi hely, mert a világot nem veheti senki a nyakába.) Mit jelent tehát ez a kifejezés? (Otthagytta faluját, bekalandozta az országot, elbujdosott . . .) Milyen helyről van tehát itt szó? (Képes helyről.)

A harmadik mondatpárról beszéljen K.! (*Egy nagy erdőhöz közeledett*. Mit állítunk? *Közeledett* = állítmány. Ki közeledett? *Ő* = alany. Hová közeledett? *Erdőhöz* = valódi helyet jelentő helyhatározó. Mihez közeledett? *Veszedelemhez*. Ez képes helyet jelent, mert a veszedelemhez nem lehet úgy közeledni, mint az erdőhöz. A két kifejezés közt hasonlóság van.)

Folytassa B.! (*Szerencsésen megmenekült a zsványtanyából*. Mit állítunk? *Megmenekült* = állítmány. Ki menekült meg? *Ő* = alany. Honnan menekült meg? *Zsványtanyából* = helyhatározó, valódi helyet fejez ki. *Szerencsésen megmenekült a bajból*. Miből menekült meg? *Bajból* = képes értelmű hely.)

Tovább T.! (*A huszárok előtt állt*. Mit állítunk? *Állt* = állítmány. Ki állt? *Ő* = alany. Hol állt? *A huszárok előtt* = helyhatározó. Itt valódi helyről van szó. *A szerencse előtt állt*. Hol?) Gondolkozzál! (Mi előtt állt? *A szerencse előtt* = képes hely, mert a szerencse előtt nem lehet úgy megállni, mint a huszárok előtt.)

Mondatainkban hányféleképpen fejeztük ki a cselekvés helyét, V.? (Valódi és képes értelemben.) Kifejezhattük volna János vitéz viselt dolgait képes értelmű helyhatározó nélkül? (Nem.) Beszédünkben nem nélkülözhetjük a képes értelmű helyhatározót. Általa értelmessé és széppé lesz a beszéd. Amint már említettem: a valódi és a képes helyhatározó közt olyan a viszony, mint az ember és fényképe között, vagyis jelentésükre nézve hasonlóak.

3. Alaki elemzés.

Most nézzük meg, hogy milyen viszony van köztük külső alakra nézve! Mondatpárok szerint hogyan fejeztük ki a valódi és a képes helyhatározókat, K.? (Ragos szóval, ismét ragos szóval, megint ragos szóval, még egyszer ragos szóval, a végén névutós szóval.) Egyeznek-e a ragok és névutók? (Egyeznek.) Mit állapíthatunk tehát meg ebből, S.? (A valódi és képes hely-

határozó ragjai és névutói megegyeznek.) Hát a kérdések megegyeznek-e, D.? (A kérdések nem egyeznek meg, mert a helyhatározó kérdései: *hol? honnan? hová?* — a képes helyhatározó kérdései: *miben? mibe? mihez? miből? mi előtt?*) Vagyis a *mi?, ki?* kérdőszóhoz tesszük a ragot, vagy névutót.

4. A nyelvtani szabály megállapítása.

Hányféle helyhatározót ismertünk meg, N.? (Valódi és képes helyhatározót. A valódi helyhatározó valóságos helyet jelent, a képes helyhatározó pedig nem jelent igazi helyet.) Mit tapasztaltunk a ragokról és névutókról, V.? (A valódi és képes helyhatározó ragjai és névutói megegyeznek.) Mit állapítottunk meg a kérdésekről, G.? (A kérdések nem egyeznek meg.) Hogyan kérdezzük a képes helyhatározó után? (A *mi?, ki?* kérdőszóhoz tesszük a ragot, vagy a névutót.) Nélkülözhetjük-e a képes helyhatározót, L.? (Nem nélkülözhetjük; általa értelmes és szép lesz a beszéd.)

5. Begyakorlás.

Mondjatok képes helyhatározóval bővített mondatokat! [A jelentkező tanulók szerepelnek.]

6. Jó magyarság.

A képes helyhatározóval kapcsolatban két csúnya magyartalan kifejezés van használatban. Az egyik: *Sajnálkozik, csodálkozik, bosszankodik valami fölött.* Helyesen: *valamin.* [Tábla, füzet.] A másik: *Mit értünk ez alatt?* Helyesen: *ezen, vagy rajta.* [Tábla, füzet.]

V. Összefoglalás.

Mivel ismerkedtünk meg a mai órán, R.? (—) [A jegyzet élére kerül: *A képes helyhatározó.*] Szükség van-e a képes helyhatározóra, K.? (—) Hogyan fejezzük ki, L.? (—) Melyek a kérdései, Z.? (—) Mit kell megjegyezni a helyes magyarságról, G.? (—)

A tábla és a füzet képe a következő:

A képes helyhatározó.

Jancsi egy kis <u>faluban</u> élt.	<u>Szegénységben</u> élt.
(Hol?)	(Miben?)
<u>Nyakába</u> akasztotta tarsolyát.	<u>Nyakába</u> vette a világot.
(Hová?)	(Mibe?)
Egy nagy <u>erdőhöz</u> közeledett.	<u>Veszedelemhez</u> közeledett.
(Hová?)	(Mihez?)
Szerencsésen megmenekült a <u>zsiványtanyából</u> .	Szerencsésen megmenekült a <u>bajból</u> .
(Honnan?)	(Miből?)
A <u>huszárok előtt</u> állt.	A <u>szerencse előtt</u> állt.
(Hol?)	(Mi előtt?)

(Bosszankodik valami fölött) = valamin.

(Mit értünk ez alatt?) = ezen, rajta.

Házi írásbeli feladat: *Nagy kő esett le szíve mről; vagy: Szememre vetették hanyagságomat.* Ezek képes helyhatározóval bővített mondatok. Fogalmazzatok olyan igaz történetet, melyből kiviláglik a cím képes értelme.

Szántó Lőrinc.

Földrajz.

Az Alföld keletkezése és felszíne.

Tanítás a polgári iskola 1. osztályában.

I. Összefoglaljuk azokat a tudnivalókat, melyeket a Magyar-medence felszínéről általában tanultunk:

a) A Magyar-medence hatalmas, tálszerű bemélyedés. Peremét köröskörül hegyek alkotják.

b) A medencét belül, alacsonyabb középhegységek három darabra osztják. Ezek: az *Erdélyi medence* (a legmagasabb), az *Alföld* (a legmélyebben fekszik) és a *Kis-Alföld*.

Az Alföld a Magyar-medencének legmélyebb része. Mi mutatja ezt a térképen? a) Mutatja a térkép színezése. Itt vannak a legsötétebb zöld foltok. b) Mutatják a magassági számok. (Olvassunk le néhányat: 112 m, 84 m, 80 m, stb.) c) A folyók az ország minden részéből errefelé folynak.

Cél: kérdés, hogyan keletkezett az Alföld, ez a nagy, mélyenfekvő, sík terület?

II. Tárgyalás.

1. A térkép színezése mutatja, meddig terjed az Alföld. Határoljuk körül! Köröskörül a hegységekig terjed. (Nyugaton a Dunántúl hegységei, északon, északkeleten a Kárpátok vonulatai, keleten a Keleti-Szigethegység, délen pedig Délszlávia hegységei határolják.) *Nagysága* kereken 100 ezer km², tehát az egész országnak kb. egyharmad része.

Állapítsuk meg, miért nevezik ezt a területet „Alföld”-nek? (Felszíne a 200 m-es tengerszintfeletti magasság alatt van.)

De ezen a területen nem mindig volt alföld! *Nagyon régen* (több százmillió év előtt) hatalmas *hegységek állottak itt.*¹ E régi hegységek hosszú idő elmúltával és sok millió éven át *lassú*

¹ Ókori gyűrődések.

*mozgással, lesüllyedtek.*² (A süllyedés évenként legfeljebb 1–2 mm-t tett ki. A Föld történetében ez is igen gyors mozgás. Erre felhívjuk a tanulók figyelmét, mert ők hajlandók a mindennapi életben tapasztalt és látható mozgások mértékével számolni.) A süllyedés folytán keletkezett *medencét elborította a tenger*. Ma már ez sincs itt, csupán azokat az anyagokat találjuk meg, amelyek belőle leülepedtek. Ezeket *üledéknek* nevezzük. (Homok, agyag, mészkő, állati maradványok.) A tenger üledékei *töltögették a medencét*. De töltögették a hegyekről leérkező *folyók* is. Ennek következtében a tenger *sekélyesedett*. Sok vizet vesztett *párolgás* következtében is, végül sok vize *lefolyt* az Alduna szorosán keresztül, a Fekete-tenger felé. A tenger tükre mindig összébszorult,³ utóljára már csak *tavak maradtak az Alföldön* s a folyókkal együtt addig töltögették törmelékükkel ezt a területet, míg az teljesen szárazra nem került. Így alakult az Alföld *feltöltött és elegyengetett tökéletes síksággá*.

Az eddig tanultakban fontos mozzanatok: a *lesüllyedés*, a *feltöltés* és az *elegyengetés*. Milyen tényezők végezték ezt a munkát?

Ezután egy nagyon száraz, esőtlen korszak következett ezen a területen. A nagy *szárazság az Alföld területén sivatagot alakított. A szél volt ekkor az igazi úr!* Felkapta a rengeteg port, homokot és magasra felkavarta. Növényzet nem volt, vagy csak igen szegényes, ami a talajt megkötötte volna.⁴ Ma is megtaláljuk azokat a kődarabokat, amelyek élesre csiszolt felületükkel bizonyítják a szélfújta homok koptató munkáját.

A szél még messzi Ázsiából is szállított ide finom port. Ennek a világrésznek a közepén még ma is nagy sivatagok vannak. (Térkép!) Európa más vidékein is volt élszállításra alkalmas finom törmelék.⁵ Ez is eljutott az Alföldre.

Gyakran megfigyelhetjük, hogy a tanteremben a bútorokra egy nap alatt finom porréteg rakódik le. Ha sohasem törölnénk le ezt a lehelletszerű finom porréteget, egy év alatt talán egy milliméter vastagságúra is megnőne. Ezer év alatt 1 méter s így tovább. Az Alföldön még ilyen gyorsan sem növekedett a porréteg, de nagyon hosszú idő alatt 50–60 méterre vastagodott. E könnyen szállítható anyagot a fokozatosan kissé nedvessebbre váló időjárás⁶ esője és a rétek erősödő füve megkötötte.

² Miocén. Ugyanerre az időszakra esik a Kárpátok felgyűrődése és az alföld-peremi tűzhányók kitörése.

³ Utolsó volt a Pannoniai-tenger.

⁴ Pliocén.

⁵ Glaciális kőpor a jégkorszaki jégtakaró határán.

⁶ Pleisztocén. Pusztai növényzet.

Igy keletkezett az Alföld lösztakarója. A lösztalaj tehát a levegőből lerakodott porréttg. A lösztakaró, megszakítás nélkül, *teljesen betakarta* az Alföld területét.

Foglaljuk össze, amit eddig tanultunk. (Esetleg le is rajzoljuk. Kendoff: Mit rajzoljunk a földrajzi órán, I.)

A löszrétegek színe a legtöbb helyen sárga. (Ezért nevezik *sárgaföldnek*.) Elsőrangú termőföld. (Kitűnő, acélos búzát ad!) Ezért kár, hogy nem maradt meg mindenütt! Említettük, hogy a csapadék és a növényzet kötötte meg, ezért a szél nem tudta ismét elhordani.

De a folyó erősebb a szélnél!

A folyók — mikor már volt elég vizük, — össze-visszajárták az Alföld nagy síkságát, átfűrészelték a lösztakarót, bevágták a medrüket, *elvittek a finom löszrétegeket*. Medrükben és a környékén azután *áradmányt raktak le*. (Áradáskor különösen szélesen öntötték el a tájat.) Az áradmány anyaga finom iszap, agyag, homok. A vizek mindenütt a legmélyebb helyeken folynak, ezért az áradmányos talajrétegek is mélyebben fekszenek a löszrétegeknél. Ezt a magasságkülönbséget bizonyára a térkép is feltünteti!

Feladat. Keressétek meg a térképen ezeket a mélyebb területeket! (A folyók mentén jelzett *sötétebb-zöld foltok*.) Ilyenek a *Hortobágy*, *Nagy-Kunság*, *Maros-szöge*, a *folyók melléke* mindenütt, stb. (Szemléltetjük a Hortobágy képét. Elegyengett, tökéletes síkság!)

A folyók a hegyvidékről igen sok *törmeléket* hoztak le a síkságra. Ez a törmelék: zúzott, összetördelt, lecsiszolt, legömbölyített kőzetdarabka: *kavics*, *homok*, *iszap*. (Bemutatom.) Ennek a törmeléknek a súlyosabb tömegét már az Alföld szélén lerakták. (Miért?) Így keletkeztek a *törmelékkúpok*. A térkép jól mutatja a Duna és a Maros törmelékkúpját. Mutassuk meg!

A finomabb anyagokat azonban a folyók az Alföld belseje felé továbbították s partjaikon raktak le belőle sokat. (A partfürdők homokját jól ismerjük s láttuk a meder szélén cserepesedő iszaptáblákat is.) A Duna partjairól a száraz északnyugati szél (térképen mutatva) nagyon sok *homokot kifúj és ráterítette a Duna—Tisza-közi hátság lösztakarójára*. (Ez a homoktömeg kelet felé a Tiszáig, dél felé Szabadkáig vándorolt. (Futóhomok.)

Kísérlet. Dobozban homokot teszek az asztalra. Fújj rá a homokra! Mit tapasztalunk?

A legáramlat felkapja és továbbviszi, vagy legalább is gurítja a homokszemcséket. Ez a futóhomok. A szél a homokot sok helyen felhalmozza és *buckákat épít*. (Kép a Delibláti-homokpusztáról. A homokbucka képe.) Hasonló módon fújta ki az északi szél a *Nyírség* homokját. Ez alatt is meg vannak még a

lösszrétegek. Harmadik nagy homokterület a *Delibláti-homokpuszta*.⁷

Mutasd meg ezeket a homokterületeket a térképen! (Duna—Tisza-közi hátság, Nyírség, Delibláti-homokpuszta.) A színezés elárulja, hogy ezek is *magasabban fekszenek, mint az áradmányos síkságok*.

A futóhomokon a növénytermelés igen nehéz volt. Hogyan kötötték meg a futóhomokot?

Honnan származik az Alföld homoktalaja? Mi szállította el a homokot?

Láttuk, hogy a lösztakarót néhol a folyók elhordták, más-hol a szél homokkal beterítette. Ahol ez nem történt meg, ott ma is a felszínen vannak a termékeny lösszrétegek. Ezek a területek a következők: 1. Szabadkától délre a Ferenc-csatornáig. Ez a *Telecskai-fennsík*. (Itt is helyesebb volna a „padlan” elnevezés.) 2. A *Titeli-lösszfennsík*, Titel mellett. 3. A Dunától délre a Fruska-Gorát övező lösztakaró, a *Rumai-lösszfennsík*. 4. A Dunától nyugatra, már a Dunántúl területén, a *Mezőföld*. 5. A *Nyírség szélén* is kiütközik itt-ott az eredeti lösztakaró.

Mutasd meg a térképen, hol vannak Alföldünkön megmaradt lösszrétegek a felszínen?

Bemutatom a *Titeli-lösszfennsík* képét. Jól látszanak a meredek falak, mintegy 50 m vastagságban. Ezt a falat a Tisza folyó fűrészelte le, mellőle elhordva a többi anyagot. Látjuk tehát a folyó említett munkájának az eredményét. A meredek falban megállás a lösz tulajdonsága. Laza anyag, könnyen vágható, de nem omlékony. Ezért lakásokat is vágtak bele.

Ismételjük el, hol van az Alföld felszínén lösz, áradmány és homok? (Rajzoljuk le. L. Kendoff: Mit rajzoljunk a földrajzi órán, I.).

Az Alföld némely helyén nincs a víznek jó lefolyása. Ezek a helyek *elmocsarasodnak*. Mutassuk meg az Alföld mocsaras területeit! *Szernye-mocsár, Ecsedi-láp, Alibunári-mocsár, Nagysárrét*. E mocsarakat csatornák segítségével lecsapolták. Helyükön *mocsaras talaj* maradt.

Megtörténik az is, hogy a homokbuckák között, szélről kifújt mélyedésekben, vagy más, lapos, rossz lefolyású területeken összegyűl a csapadékvíz, mert elszivárogni nem tud. Felsőlete azonban párolog. Az ilyen helyek aztán *elszikesednek*. A szikesedés az *Alföld veszedelme, mert a szikes föld a legterméketlenebb s megmunkálni nagyon nehéz*.

⁷ Prinz helyes megállapítása szerint e tulajdonnevek: „puszta”, „fennsík”, „Mezőség”, „Kemenesalja”, nem találó nevek, ezért a magaslatokat az Alföldön, tekintet nélkül anyagukra, „padlan”-oknak nevezi. Különösen helytelen a ma is előforduló „Telecskai-dombok” elnevezés!

Ilyen terület pl. a Fehér-tó és környéke Szeged mellett, a Palicsi-tó Szabadka közelében. (Képet szemléltetnek a Fehér-tóról.)

Ismételjük el, milyen talajfélék keletkeztek az Alföldön? Áradmányos, homok, lösz, mocsaras és szikes talajok.

III. Összefoglalás menete a következő: 1. Az Alföld kialakulásának története s ezzel kapcsolatban a gazdasági életben jelentős talajnemek (a felszín rétegei) keletkezése. 2. E különböző anyagok térbeli eloszlása és elnevezése. A térképen való tájékozódás gyakorlása. 3. Kidomborítása annak, hogy mi jelentősége van az Alföld *változatos* felszíntakarójának a gazdasági életben? 4. Milyen talajfélék vannak községünk határában?

Megjegyzés. E tanításban főleg földtörténeti alapon törekedtünk az Alföld mai felszíni képét megrajzolni s megértetni. Az Alföld talajviszonyai elsősorban a mezőgazdaságban fontosak, az összefoglalás és a tárgyalás keretében ezért már érintjük ezeket a kapcsolatokat. A gyermekeknek ebben az anyag-részletben következtetési alapjuk nincs és előismeretekkel is szűken rendelkeznek, a tanítás alakja ezért részben előadó. A foglalkozást azonban az említett egyszerű kísérlet, képek szemléltetése, rajzolás bekapcsolásával, a térkép használatával és a szülőföldi tapasztalatok megbeszélésével élénkítjük. Szükség esetén ezt az anyagot két órán keresztül tárgyaljuk meg s ebben az esetben több idő jut szemléltetésre s a munkát esetleges homokmunkálattal is összekapcsoljuk. (Homokbucka és metsete.)

Udvarhelyi Károly

Németnyelv.

Egy ismétlő óra lefolyása.

Alig van olyan tantárgy, melynek iskolai tanításában az ismétlésnek fontosabb szerepe volna, mint a modern nyelvek tanításában: tehát a polgári iskolában a német nyelvi oktatásban. A gyakori ismétlés szükségességére itt három szempont derít világosságot: 1. mi a polg. isk. német nyelvoktatás célja; 2. a tantárgy természetében rejlő okok; 3. a gyermekek lelkében végbemenő folyamatok. Ezeknek ismerete nélkül aligha lehet tudatosan felépített ismétlő órát lefolytatni, olyan ismétlést, mely számol a lélektan és tanítástan gyakorlati eredményeivel. Az alábbiakban megkísérlem, hogy a fenti három kérdésre fe-

leljek, egyben pedig vázoljam egy ismétlő óra lefolyását úgy, ahogyan én azt a gyakorlatban levezetni szoktam. Ennek eredményességéről nemcsak jómagam győződtem meg, hanem német szakos hospitáló tanárjelöltjeim is. De most nézzük a dolgokat sorrendben.

1. A polgári iskolai német nyelvoktatás célja olyan gyakorlati nyelvismeret nyújtása, mely képessé teszi a tanulókat arra, hogy a mindennapi életben előforduló legszükségesebb mondani-valókat, egyszerű gondolatokat németül ki tudják fejezni, mégpedig nemcsak szóval, hanem írásban is. Ez a célkitűzés a magasabbrendű esztétikai és erkölcsi érzelmek ébresztését és nevelését nem zárja ki, sőt arra alkalmas olvasmányi anyag bevonásával egyenesen módot nyújt: mégis a hangsúly a nyelv gyakorlati használatán van, ami az iskolából kilépő, s a gyakorlati életpályák felé induló ifjúnak valóban életszükségletet jelenthet. Ebből viszont az következik, hogy az ilyen praktikus nyelvtudás megszerzéséhez nem elegendő a grammatikában való jártasság, sőt nem elegendő egy nagy tömeg szó bírása sem; hanem kell hozzá egy bizonyos fokú készség elsajátítása is, mely képessé tesz értelmes, s egymás után folyó mondatok alkotására. Ezt a mondatalkotó készséget azonban nem szerezhethjük meg másként, mint folytonos gyakorlás és gyakori ismétlés által.

2. Ha a német nyelvet, mint tantárgyat nézzük, s keressük a módokat iskolai tömegtanításban való elsajátítására: szem előtt kell tartanunk a tárgy természetét, mely mint nyelvi tantárgykettős irányban kíván gyakorlást, mégpedig a) formai és b) tartalmi tekintetben. a) Formai tekintetben meg kell ismertetni a nyelv szerkezetét, mondat- és alaktanát, szabályait, technikai elemeit, s ezek begyakorlására annyi gondot és fáradságot kell fordítani, míg azok szinte automatikus biztonsággal rendelkezésünkre nem állnak. b) Tartalmi tekintetben állandóan gyakorolnunk kell a szókincset, mégpedig nemcsak szótárszerűen, hanem mondatba helyezve, mint a beszéd élő, s alakját folyton változtató sejtjét. A szó csak a mondatban nyer életet, tehát itt kell azt gyakorolnunk, minél többször és minél sokoldalúbban. Ezekben a folytonos gyakorlatokban és ismétlésekben forr össze egységes egésszé a nyelv formai és tartalmi élete, s ezek által válik a nyelvtudás, nyelvkészséggé, vagyis gondolataink engedelmes és mindig készenlétben álló kifejező eszközévé.

3. Ismernünk kell a tanuló lelkében végbemenő folyamatokat is. Enélkül tanítói munkánk nem lehet tudatos és tervszerű. Itt elsősorban azokkal a lelki jelenségekkel kell számolnunk; melyek különösen az idegen nyelv tanulásánál játszanak szerepet. Ezeket tőlünk telhetőleg elő kell mozdítanunk, megerősítenünk, míg a gátlásokat hátra kell szorítani. Gondoskodjunk tehát először is az ú. n. konstelláció megteremtéséről. Ez azt je-

lenti, hogy az osztályt mindjárt az óra legelején szinte bele kell hangolni, bele kell állítani egy olyan német hangulatú levegőbe, mely a német nyelvtanulás számára készséggé teszi a lelket, s a gátló mozzanatokot viaszosítja. Tehát a hetes és a csoportvezetők jelentései, a házi feladat felolvasása, s általában az órán való általános német beszéd mind ezt a németre való beállítást szolgálják. Ezenkívül fontos szerepe van még a perzeverációnak, mely az anyanyelvi gátló hatás legyőzésével felszínre veti az idegen nyelvű kifejezéseket, s azokat készenlétben tartja. Itt van még az asszociáció, melynek különféle összefüggései (értelmi-, ellentétes-, tér- és időbeli, stb.) tág teret kapnak s nagyban előmozdítják a tanulónak nemcsak reprodukáló, hanem alkotó tevékenységét is.

Ezeknek előrebecsátása után lássuk egy ismétlő óra lefolyásának a vázlatát.

I. Előkészítés. A hetes jelentése az osztálylétszámról. A csoportvezetők beszámolnak csoportjaik házi feladatairól. Mindez német nyelven történik, miáltal megeremtjük az osztály német nyelvű beállítottságát. Majd kijön egy-két tanuló, s felolvassa házi feladatát. A hibákat az osztály közösen javítja. Ez a hibajavítási tevékenység alkalmat szolgáltat nyelvtani megbeszélésekre, ismétlésekre, megerősítésekre. Ha szükségesnek látszik, egy-egy ragozást, vagy egyéb gyakorlást karban is végeztetünk. Tehát a házifeladatban előforduló hibát nem elítélni, vagy korholni kell, hanem fel kell használni a hiányos tudás megerősítésére. Rövid beszámoló után tájékoztatjuk a gyermekeket a mai óra céljáról azzal, hogy itt az alkalom az elmulasztottak pótlására, s a tanultak ismétlő felidézésére, s mindenki a legjobb tudásával járuljon hozzá az általános tudás megerősítéséhez.

II. Tárgyalás. 1. Mindenekelőtt olvassuk el az ismétlendő leckéket. Az olvasásnál vigyázzunk a helyes kiejtésre és kifejező mondathangsúlyra. A rossz hanghordozás azonnal elárulja, hogy az illető nem érti azt, amit olvas. Aki valamit nem ért, az rögtön jelentkezze, hogy pótolhassa a hiányt. A nehezebb mondatokat a pontos megértés kedvéért le is fordítjuk, egyébként nem fordítunk, mert kár volna fölöslegesen megzavarni a már kialakult német hangulatot és beállítottságot. Lehetőleg minden tanuló jusson olvasáshoz, ezért egy-egy tanuló csak egy mondatot olvasson. Ez az olvasásgyakorlat rendkívül fontos, nemcsak azért, mert előkészíti az ismétlés további fokozatait, hanem azért is, mert csak ismert szövegen lehet a kiejtést tökéletesíteni, s a mondatdallamot teljesen érvényesíteni.

2. Az olvasás befejeztével csukott könyv mellett áttérünk a szókincs ismétlésére. Itt fontos szerephez jut a perzeveráció

és asszociáció lelki folyamata. Azzal vezetem be a munkát, hogy azt mondom: „No most csináljunk eleven szótárt; mondjunk az olvasottak köréből főneveket.“ — Nagy lendülettel megindul a munka. A gyermekek a jelentkezés sorrendjében mondják el szavaikat, és pedig szótári alakjaikban, de nyomban mondatot is mondanak rá, hogy a szó életet nyerjen. Így nemcsak a szót gyakorolják, s nemcsak reprodukálnak, hanem az élő nyelvet is gyakorolják, s alkotó munkát végeznek. Az efajta szókérdés lelkesítő, ösztönző munka, s teljesen mentes a lelkét öltő drill-től. Érdekes megfigyelni, mint idézi fel egyik szó a másikat, mint igyekszik a tanulócsapat a kijelölt lecke körét kiaknázni. Bizony, a legtöbbször félbe kell szakítani a munkát, mert még az ígéret s a mellékneveket is át kell tekintenünk. A többi szófajta mint mondatbeli viszonyító elem, úgyszólván a mondatalkotás révén. Az elhangzó mondatok belevágnak a felvett lecke kör gondolatvilágába, s amint bővül a gyermek tudása, annál inkább jelentkezik a törekvés, hogy önállót alkosson, hogy függetlenítse magát a könyvtől.

3. A szókincs felelevenítése után párbeszédes beszédgyakorlat következik. Itt már megszűkítem a kört, s kijelölök egy témát, amelynek körében a kérdéseket fel lehet tenni. Itt jó szolgálatot tesz egy-egy színes kép, lehetőleg az a megnagyított kép, mely a lecke illusztrálja. A munka itt is osztálymunka, s az kérdez, akinek van gondolata. A kérdező maga hívja fel a felelőt. A hibás beszédet itt is javítjuk, de nem szakítjuk meg vele a kérdést, vagy feleletet. Érdekes megfigyelni, hogy az osztály maga gondoskodik róla, hogy mindenki szóhoz jusson, s az eredmény az, hogy még a gyöngébbek is nekibátorodnak.

4. A további lépés képezi az ismétlőóra fénypontját, ami abból áll, hogy az ismétlés köréből kiragadott valamely részletből néhány mondatnyi önálló beszédet kell folyékonyan elmondani. Ez nem a lecke szavainak szó szerinti visszaadása, hanem saját munka, s teljesen egyéni gondolatokat tartalmaz. Lehet a téma egy kép önálló leírása is, vagy saját élmény beillesztése a tárgyalt témakörbe. A fő a folyékony beszéd gyakorlása úgy, hogy ne legyen az a könyv szövegének szolgai utánzása. Ezért is kell a témákat úgy megválasztani, hogy a könyvbéli kapcsolat meglazuljon. A gyermekek nagyon szeretik ezt a próbát, s a jobbak meglepő nyelvkészségről tesznek tanúságot. De az egész osztály nagy érdeklődéssel figyeli a próbálkozásokat, s még a félénkebbeket is megszólalásra bírja.

5. Ha az olvasmányok közül valamelyik alkalmas a dramatizálásra, akkor szerepekre szétosztva mondhatjuk el az olvasmány tartalmát. S minél inkább megközelítik ezek a beszélgetések a természetes beszédet, amely az élet különféle helyzetében elhangzik, annál inkább megvalósítjuk iskolafajunk cél-

ját. El ne mulasszunk tehát ilyen élethű jelenetek rendezését, mint pl. vásárlás, jegyváltás, orvost hívunk, tájékoztatást kérünk, vagy adunk stb. Az ilyen gyakorlatoknak ma idegenforgalmi szempontból is nagy az aktuálitásuk.

6. Inkább mulatságos, mint komoly az az eljárás, mely a gyermekek fantáziáját működteti. A tanult leckék körében ők maguk találhatnak ki valamiféle rövid eseményt. Pl. séta a faluban. Valamelyik gyermek elkezdi egy elindító mondattal, s mindenki, aki tud, hozzájárul egy-egy gondolattal és tovább szövi a mesét. Az osztály igen nagy érdeklődéssel kíséri a fejleményeket.

7. Nem felejtethetjük ki az ismétlő óra programjából alkalmas anyanyelvű szövegnek németre való fordítását sem. Egy-némelyik tankönyvben vannak ilyen gyakorlatok. S ha nincsenek is, ilyen mondatokat magunk is készíthetünk. Ezek a fordítási gyakorlatok igen jó áthidalást képeznek az ismétlő óra következő fontos szakaszához a nyelvtanhoz.

III. Befejezés. Az eddigi munkában felajzott idegeket nyugvópontra viszi a nyelvtani ismétlés. Fordítsunk le alkalmas magyar mondatot, s írassuk a táblára. A tanulók a füzetbe írnak. A helyesírási megjegyzések után megbeszéljük a szándékolt nyelvtani dolgot. Ha szükséges, átgyakoroljuk az ingadozó ragozási formát, s mondatokon is alkalmazzuk. Igen jó szolgálatot tesznek itt a különféle átalakítások, pl. jelen időből — múltba, egyes számból többesszámba, jelentő módból feltételesbe, a cselekvő alakból a szenvedőbe, stb. Ez a gyakorlási mód gondolkodtat, ismételteti a nyelvtant és nem unalmas.

Végezetül, mi legyen az ismétlő óra házi feladata? Olyan sokféle lehet, mint amilyen változatos volt az óra programja. Ha van a könyvben magyar szövegű fordítási gyakorlat, akkor ebből adhatunk fel néhány mondatot. Nehézség itt már alig van. De lehet a feladat képleírás, vagy kérdések alkotása s azokra való felelet. Átalakító feladat is megfelel. Ilyenkor szabad választást is engedhetünk a tanulóknak, sőt javasoljanak ők is házi munkát: annál nagyobb kedvvel fogják elvégezni.

Befejezem mondanivalóimat. Zárószóul csak azt mondhatom, hogy az ismétlőórák nagyon fontosak, s elhanyagolásuk nagyon megbosszulja magát. Ezeken az órákon izmosodik meg a gyermekek tudása, itt emésztik meg az egyes leckékben tanultakat, itt válik vérükké az ismeret, itt lesz a tudásból készség. Ezért már a tanmenetbe ajánlatos kellő számú ismétlő órát beállítani. Ne sajnáljuk erre az időt, mert busásan meghozza az eredményt.

Jármai Vilmos.

Mennyiségtan.

A százalék kiszámítása.

Két tanítási óra a polgári fiúiskola II. osztályában.

1. óra.

I. A házi feladat számonkérése.

(A felügyelők jelentése után összehasonlítjuk a példákat.)

1. példa. Mennyi a házadó-alap, ha a 14%-os házadó egy évre 63 P?

14%	63.— P
2 „	9.— „
100 „	450.— „

A házadó-alap 450.— P.

2. példa. Egy cséplőgép 7.5%-os részesedéssel 163.53 q búzát és 59.70 q rozsot keresett. Mennyi búzát, illetőleg rozsot csépelet?

7.5%	163.53 q búza
1 „	21.804 „ „
100 „	2180.40 „ „

7.5%	59.70 q rozs
1 „	7.96 „ „
100 „	796.— „ „

A cséplőgép 2180.40 q búzát és 796 q rozsot csépelet.

Ki oldotta meg másképen a példát? Hogyan? (A 7.5%-ból meghatároztam a 15%-ot, ebből az 5%-ot, és ennek 20-szorosát véve megkaptam az összeget.) Te hogyan következtettél a 7.5%-ról a 100%-ra? (A 7.5%-ból meghatároztam a 75%-ot, ebből a 25%-ot, és e kettő összege megadta a 100%-ot.) Miért célszerűbb így a számítás?

Mi volt adva a példákban? (A százalék és a százaléktérték.) Mit kellett meghatározni? (Az összeget.) Hogyan határozzuk meg az összeget? (Az adott százalékból kiindulva következtünk 100%-ra.) Miért? (Mert a 100% maga az összeg.) Csináljunk még néhány példát!

II. Gyakorlás.

1. példa. A 21%-os nyereség 405.30 P. Mennyi a vételár és az eladási ár?

21%	405.50 P	V. ár	1930.— P
7 „	135.10 „	Ny.	405.30 „
1 „	19.30 „	E. ár	2335.30 P
100 „	1930.— „		

2. példa. Egy kereskedelmi utazó az eladott áruk értékének 4.2%-át kapja jutalékképen. A múlt hónapban 213.78 P-t kapott. Mit tudunk a két számadatból meghatározni?

4.2%	213.78 P
42 „	2137.80 „
6 „	305.40 „
1 „	50.90 „
100 „	5090.— „

Az utazó a múlt hónapban 5090.— P értékű árut adott el.

III. Az új anyag feldolgozása.

1. Fejszámolás.

(A következő példák számadatait a táblára írom. A tanulók nem írnak.)

a) 600 elvetett magból 540 csírázott ki. Hány %-os a magvak csírázóképesége? (90%/o-os.)

b) Mennyi a magvak csírázóképesége, ha 400 elvetett magból 336 csírázott ki? (84%/o-os.)

Hogyan számítottad ki? (Kiszámítottam, hogy 100 magból hány csírázott ki.) Mi volt a példában adva? (Az összeg és a százaléktérték.) Mit kellett meghatározni? (A százalékot.) Mi a százalék? (A 100 egységre eső rész.) Hogyan állapítottad meg a százalékot? (Következtettem a 100 egységre eső részre.) Mondd el te is, hogyan állapítjuk meg a százalékot!

c) Az árú bruttó súlya 75 kg, tárasúlya 12 kg. Hány %-os a tára? (16%/o-os.) — Miért?

d) A kereskedő a 250 P-ért vett árúját 300 P-ért adja el. Hány %-os a nyeresége? (20%/o-os.)

e) Egy iskola 400 tanulója közül 56 jeles, 140 jó, 152 elégséges és a többi elégtelen általános osztályzatot kapott. Hány % a jeles, a jó, az elégséges és az elégtelen? (14%, 35%, 38%, 13%.) — Hogyan győződhetünk meg arról, helyesek-e a kapott százalékok?

A példa másképpen is megoldható. Mennyi az összes tanulók 1%-a? (4.) Hogyan tudjuk meg akkor, hogy az 56 jeles-rendű az összes tanulóknak hány százaléka? (Megállapítjuk, hogy az 56-ban hányszor van meg a 4.) Hogyan kapjuk meg a jó-, az elégséges-, az elégtelen-rendűek százalékát?

Hogyan lehet tehát a százalékot másképpen megállapítani? (Meghatározzuk az összeg 1%-át, és aztán megállapítjuk, hogy

ez hányszor van meg a százaléértékben. A hányados adja a keresett %-ot.)

f) Az utazó 700 P értékű áru eladásáért 24·50P jutalékot kapott. Hány % ez? ($24\cdot50 P : 7 P = 3\cdot5\%$.)

2. Írásbeli számolás.

(A következő példákat a tanulók is írják. A számítást közösen végezzük; egy-egy tanuló hangosan számol.)

a) A kereskedő a 610 P-ért vett áruját 109·80 P nyereséggel adta el. Hány %-os a nyeresége? — Mit jelent ez másképen kifejezve?

$$\begin{array}{rcl} 610 \text{ P után} & 109\cdot80 \text{ P} & \\ 100 \text{ „ „} & 109\cdot80 \text{ P} : 6\cdot1 = 18\text{—} & \text{P} \end{array}$$

A kereskedő nyeresége 18%-os.

b) 7·80 kg nyers kávéból 6·31 kg pörkölt kávé kapott a kereskedő. Hány %-os a súlyvesztés?

$$\begin{array}{rcl} 7\cdot80 \text{ kg-ból} & 1\cdot49 \text{ kg} & \\ 1\text{—} \text{ „ „} & 1\cdot49 \text{ kg} : 7\cdot8 = 0\cdot191 & \text{kg} \\ 100 \text{ dkg-ból} & 19\cdot1 \text{ dkg} & \end{array}$$

A súlyvesztés 19·1%.

c) 80 kg burgonyából 11·6 kg keményítőt kaptunk. Hány százalék ez?

$$\begin{array}{rcl} 80 \text{ kg-ból} & 11\cdot60 \text{ kg} & \\ 10 \text{ „ „} & 1\cdot45 \text{ „} & \\ 100 \text{ „ „} & 14\cdot50 \text{ „ „} & , \quad 14\cdot5\% \end{array}$$

d) Egy iskola tanulmányi előmenetele a következő: jeles 27, jó 56, elégséges 72, elégtelen 25 tanuló. Fejezzük ki az előmenetelt százalékban!

Mit kell legelőször meghatároznunk? (A tanulók számát.) Mennyi ez? (180.) Hogyan kapjuk meg a százalékokat? Már a szóbeli példánál láttuk, hogy másképen is járhatunk el. Mi az első teendők? (Meg kell határoznunk az összeg 1%-át.) Aztán? (Meg kell állapítanunk, hogy a százaléértékben hányszor van meg az összeg 1%-a.) Végezzük el a számításokat!

jeles:	27 tanuló . . .	15—%
jó:	56 „ . . .	31·1 „
elégséges:	72 „ „ „	40— „
elégtelen:	25 „ . . .	13·9 „
összesen	180 tanuló . . .	100·0 %

$$1\% \dots 1'8; \quad 27 : 1'8 = 15; \quad 56 : 1'8 = 31'1; \quad 72 : 1'8 = 40; \\ 25 : 1'8 = 13'8.$$

IV. Összefoglalás.

Mit kellett ezekben a példákban meghatároznunk? Mi a százalék? Tehát hogyan kell a százalékot meghatároznunk? (Következtetnünk kell a 100 egységre eső részre.) Hogyan lehet még meghatározni? A százaléktéket elosztjuk az összeg 1%-ával, azaz 100-adrészével.) Ezt a két szabályt jegyezzétek meg jól!

V. Házi feladat kijelölése.

1. Bruttó 470 kg, tára 73 kg. Hány %-os a tára?
2. 48 kg nyers almából 7·08 kg aszalt almát kaptunk. Hány % a beszáradás?

2. óra.

(Óravázlat.)

I. A házi feladat számonkérése.

1. példa.

$$1\% \dots 4'7 \text{ kg}; \quad 73 \text{ kg} : 4'7 \text{ kg} = 15'53\%.$$

2. példa.

$$48 - \text{ kg} - 7'08 \text{ kg} = 40'92 \text{ kg (beszáradás).}$$

$$1\% \dots 48 \text{ dkg}; \quad 4092 \text{ dkg} : 48 \text{ dkg} = 85'25\%.$$

II. Fejszámolás.

1. A kereskedő 800 P-ből 48 P engedményt adott. Hány % ez?
2. Mennyi a magvak csírázóképesége, ha 350 magból 280 csírázott ki? Ha 175 csírázott ki?
3. Hány százalékos a tára, ha a bruttó 86 kg és a tára 8·6 kg? 17·2 kg? 43 kg? 21·5 kg?
4. Trianon összes sóbányáinktól fosztott meg bennünket. Hány százalékot vettek el?
5. Az utazó 13475 P értékű árut eladva, 134·75 P jutalékot kapott. Hány % ez?

III. Írásbeli számolás.

1. Hazánk területe kerekén 16,170.000 kat. hold, ebből a szántóföld 9,760.000 kat. hold. Hány % ez?
2. A Trianonban ránk erőszakolt béke Nagy-Magyarország területét így darabolta szét:

Ausztriának	juttatott	4.020 km ² -t
Cseh-Szlovákiának	„	61.633 „
Jugoszláviának	„	63.092 „
Lengyelországnak	„	589 „
Olaszországnak	„	21 „
Romániának	„	103.093 „
Magyarországnak	maradt	92.963 km ²

Hány %-os a területi szétdarabolás?

(Az 1%-ot kikerekítve vesszük és osztjuk vele a fenti adatokat.)

IV. Házi feladat kijelölése.

A világon élő összes magyarok száma (tízezerre kikerekítve) 12,880.000. Ezekből Csonka-Magyarországon 8,690.000, Cseh-Szlovákiában 970.000, Jugoszláviában 580.000, Romániában 1,800.000, az Amerikai Egyesült Államokban 580.000 él. Az összes magyarok hány százaléka él a felsorolt államokban külön-külön. Hány százalék él egyéb országokban?

Krix Márton.

Természetrajz.

A saláta boglárka.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

Szemléltető eszközök: Tanulócsoportonként egy-egy töves példány, jódoldat, porcellántálka, kézinagyító; — zöld papírlapra ragasztott színes (fehér, sárga, rózsaszín, piros, világoskék, ibolyakék) papírkörök, tavaly gyűjtött termések.

I. Előkészítés.

a) *Számonkérés. A mocsári gólyahír.* (... Virágzása a gólyák érkezését hirdeti. Azért siet ennyire a fejlődéssel, mert kora tavasszal több a mocsár, mint nyáron: a sok hólé megtölti a horpadásokat és a hegyekről lezúduló olvadt hólé megdagasztja a folyókat, minekkövetkeztében a talajvíz is magasabban áll. Nyár felé azonban sok mocsár kiszárad, mert az esővíz nem pótolja az elpárolgott víz mennyiségét. — A napra kitett vastos szárú és húsos levelű növény erősen összezsugorodott: a növény testében nagyon sok a víztartalom. A vízből kivett növény percek alatt elhervad: a szár és a levelek csupaszok, nincs rajtuk szőrözet, ami gátolná a párolgást. A vízbe helyezett hervadt növény hamarosan fölelevenedett: a magába szívott sok víz feszíti a növény szárát és leveleit. A gólyahír

szájnnyílásai nem a levél fonákán, hanem a színén nyílnak, hogy jobban ki legyenek téve a nap hatásának és erősebben párologtathassanak. Ezt úgy igazoltuk, hogy a víz alá merített levél nyelébe erősen belefűjtünk s a levegőbuborékok a levél színén jelentek meg. — Az alsó levelek nagyobb lemezűek és hosszabb nyelűek, mint a felsők, sőt a legfelsők nyeletlenek: százőlelők, hogy mindegyiket érhesse a napfény. —

A virágbimbók sárgászöld színűek, de a kinyílt viráglevelei aranysárgák: a virágot bepolyáló levélkék tehát nem csészelevelek, hanem viráglevelek... A virágban sok a porzó és a termő: mert kora tavasszal kevés a virágot látogató rovar, a sok porzóval és termővel biztosabban gondoskodhat utódairól. — Termése hasonló a bazsarózsaéhoz: hüvelyhez hasonló, de csak az egyik oldalán reped fel hosszában. — A magvak szétszórása után tovább zöldel a növény: gyártja továbbra is a kész tápanyagot. A kész tápanyag jórészt a rövid, vas-kos tőbe raktározza fel: ezért tud kora tavasszal kibújni. A növény minden része, még a magja is mérges: ezzel tartja távol az állatokat. Az ugyancsak mérgestartalmú bimbókat azonban ecetben tölire elteszik és fogyasztják: a mérget az ecet hatástalanná teszi.)

Felmutatom a saláta boglárkát.

b) *Élménynyújtás.* (A saláta boglárka. Erdei növény. Az újszegedi ligetben a fák alatt felgyülemlett avar alól már kora tavasszal előbújik és a felszínen elterülve nagy darabon beborítja az erdő alját. — A botanikus kertünk fái és bokrai alatt is virágzik már. Rovar- vagy csigarágta levelet nem találtunk.)

II. Tárgyalás.

Kiosztom a példányokat és az eszközöket. — Nevét onnan nyerte, hogy fiatal leveleit salátának eszik. A levele *gyengén mérges*, de az ecet a mérget hatástalanná teszi. (A méreggel védekezik az állatok ellen.)

Miért tud már kora tavasszal előbújni? (A vékony, hosszú gyökerek között látható megvastagodott gyökerekben bizonyára sok a tartalék-tápanyag.) Ezeket a megvastagodott gyökereket *gyökérgumóknak* nevezzük.

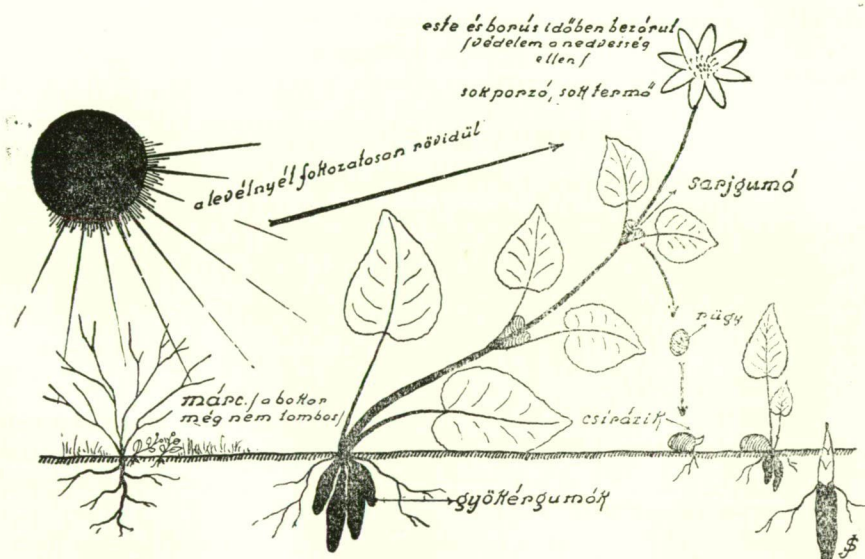
Kísérlet. Nyomkodjatok össze egynéhány gyökérgumót a porcellántálcában és cseppentetek rá jóoldatot. (Mégkéült = keményítő. — A felraktározott keményítőből táplálkozik az élet első napjaiban a fejlődő növényke.)

Miért siet ennyire a fejlődéssel? — Gondoljatok arra, hogy az erdő alá május elején már lombátor borul. (Azért lombosodik már kora tavasszal, hogy megelőzze a fák lombosodását,

mert a még lombtalan erdő aljára behatol a napsugár.) Hogyan használja ki a nap fényét? (A levelek nem árnyékolják be egymást, mert egymás mellé sorakoznak; az alsó levelek nagyobb lemezűek és hosszabb nyelűek.)

Miért fekszik el a föld felszínén, miért nem emelkedik egyenesen fölfelé? (A gyenge szár nem tudja felemelni a nagy lemezű, húsos leveleket.) De jobb is, hogy nem emelkedik a magasba, mert a kora tavasszal dühöngő ú. n. bőjtisztelek . . . (széttépnek a puha leveleket.) Az erdőbe is azért húzódik, hogy még inkább védje magát a szél tépő hatása ellen. (A fák törzse és koronája megtöri a szél erejét.)

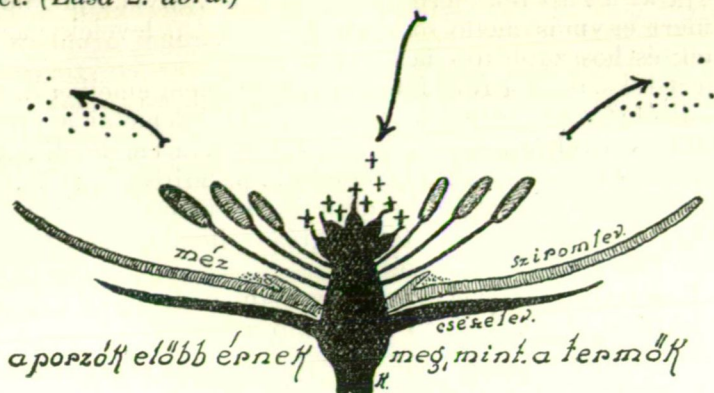
Hol melegebb a levegő: a magasban, vagy a föld felszínéhez közel? (A talaj felszínén melegebb a levegő, mert a levegőt a földből kisugárzó napmeleg melegíti fel. — Azért is terül el a föld felszínén, hogy a kora tavaszi gyenge napmeleget jobban ki tudja használni.) Rajzoljuk le a növényt. (Lásd 1. ábra.)



1. ábra.

Szorgoljátok meg a virágját. (Nincsen szaga. — Élénk, fel-tűnő színével csalogatja a méheket.) Szemléltetem messziről a zöld papírlapra ragasztott színes papírköröket. (A zöld háttér-ből legjobban kiütökzik a fehér és a sárga szín.) Kézinagyító-tokkal vizsgáljátok meg a virág részeit. (3, zöld csészelevél, 10—12 szíromlevél, sok porzó és sok termő.) Vizsgáljátok meg a ki-tépett szíromlevél tövét. (A kis gödröskében méz csillog.) Este és nedves napokon a virág becsukódik. (Hogy megvédje a

virágport a harmattól és az esőtől.) Rajzoljuk le a virág szerkezetét. (Lásd 2. ábra.)



2. ábra.

Lehetséges-e önmegporzás? (Lehetséges (!), mert a virágra települő méh a saját virágport is rádörzsöli a bibékre.) Önmegporzás mégsem következik be, mert ugyanabban a virágban a porzók hamarabb megérnek, mint a termők. (A még éretlen termőjű virágból felszedett virágport egy olyan virágra szállítja a méh, melynek már a termője is megérett, s így csak idegen megporzással termékenyülhet meg.) A termők csak akkor érnek meg, amikor a porzók virágporát már elhordta a méh.

A megporzás és megtermékenyítés után a magházakból termések fejlődnek. Az apró termések egyszeműek és sohasem nyílnak fel. — A tavaly gyűjtött termések vizsgálata.

Miért fejleszt ennyi sok porzót és termőt? (Mert kora tavasszal csak kevés méh keresi fel a virágot, nem fejlődik minden magházból termés. A sok porzóval és termővel biztosítja az utódok fennmaradását.) Megfigyelték, hogy ha a virágzás idején nagyon borongós, nedves az időjárás, akkor a virágzás jóval tovább tart, mint akkor, amikor derűs, napfényes az időjárás. (Borús, esős időben azért virít tovább, mert várja a napfényes időt, hogy a méh megporozhassa.)

Vizsgáljátok meg a levelek hónalját. — Szedjétek le a kis daganatokat. — Ezekkel az ú. n. sarjgumókkal vagy rügyekkel is szaporodik: a szár és a levelek elhervadása után a földre hullanak, s a következő tavasszal mindegyikből új növény fejlődik. Az esővíz a lehullott sarjgumókat néha rakásra hordja: „búzaeső”.

Hányféleképpen szaporodik a saláta boglárka? (Gyökérgumókkal, magvakkal és sarjgumókkal; jól bebiztosította ma-

gát, mert a kora tavasszal virító növény megtermékenyítése bizonytalan.) A földbe hullott szaporodó szervekből a következő évben csak leveles szár hajt ki, — virágot azonban csak a második évben hoz. (Az első évben önfenntartási szerveit fejleszt ki és csak a második évben gondoskodik a fajának a fennmaradásáról.)

Utólagos megfigyelés. A botanikus-kertünkben megfigyeljük a lehullott sarjgumókat és azt, hogy a virág sok termőjéből hány termés képződött.

Utólagos kísérlet. a) Helyezzünk el egy csigát a saláta boglárka leveleiből összerakott gyűrűbe. (Nem nyúl a levelekhez.)

b) Ismételjük meg a kísérletet alkohollal, majd vízzel kimosott levelekkel. (Most már eszi.)

Jeges Sándor

A rajz szerepe a természetrajz tanításában.

Minden újonnan fellépő gondolat, eszme feltűnésekor igen expanzív, aránytalanul nagyobb szellemi terület betöltésére törekszik, mint amilyent később, az újszerűség lendületének kiélése után valójában betölt. Ezt a tételt, melyet a pszichológia az egyes ember életére vonatkoztatva kétségtelenül megállapított, át lehet vinni társadalmak, embercsoportok életére is. Itt is a szellemi élet különböző területein fellépő eszmék szinte forradalmi erővel törnek a széleskörű megvalósulás felé. Így van ez a nevelési gondolatokkal is. Egy-egy pedagógiai gondolat fellépésekor kiforratlanságában magában hordozza nagy eszmeindító erejét, de ugyanakkor túlzásait is.

Hazánkban a munkaiskola fogalma köré csoportosuló pedagógiai gondolatok és elvek egy része már elérte a teljes kiforrottság állapotát, egy része azonban még most is forrásban van. Az elvi alapok nagyjában teljesen kitisztultaknak és megszilárdultaknak látszanak, míg a gyakorlati kivített bizonyos vonásaiban most is a kiforratlanság jellemzi. Elérkeztünk azonban már ahhoz a ponthoz, hogy a munkaiskola egyes részlet-problémáival teljesen elvi alapon, elméleti síkon mozogva foglalkozzunk és így a még teljesen *ki nem forrott részletekben is elméleti alapon keressük a megoldást.*

A munkaiskola a gyermek *tevékenységi tendenciáit felszabadította* és azokat sokoldalúan a nevelőoktatás szolgálatába állította. Ezek között a *rajzolás*, mint alkotási tendencia, igen fontos helyet foglal el. A rajzolás a munkaiskola majd minden tárgyánál fontos szerepet játszik, abból a helyes elvből kiindulva, hogy a gyermek öntevékenységből, alkotóerejéből

megszületett, rajzokhoz kapcsolódó tárgyi ismeretek, gondolatok és szavak jobban bevésődnek a gyermek lelkébe, abba a gyermeklélekbe, ahol a cselekvés és a szavak síkja még nem különül el élesen egymástól, sőt sok vonatkozásban egybeolvad és egymást kiegészíti. Az alapgondolat tehát feltétlenül helyes: a gyermek rajzolási tendenciáit minél szélesebb körben kell felhasználni és a munkaiskola pedagógiai programjának szolgálatába állítani. A kérdés gyakorlati keresztülvitelénél azonban gyakran találkozunk olyan hibákkal, melyeket főleg e kérdésről élektani alapjainak nemismerésére, illetve félreismerésére lehet visszavezetni.

Tegyük vizsgálódásunk tárgyává a következőkben, hogy mi a rajzolás és a rajz szerepe és területe a munkaiskola természetrajzoktatásában. A természetrajz az iskolában a természet tényeinek megismertetésén keresztül egy egységes természetkép kialakítására törekszik. És mindjárt itt kimondhatjuk a szinte alaptételnek tekinthető gondolatot: A természet tényeivel, a *természettel magával rajzokon keresztül nem lehet megismerni*. A rajzból hiányzik a természet tényeinek minden jellemző vonása: életszerűsége, tér- és életkorrelációs viszonyai. A rajz csak végszükség esetén felhasznált és mindig hiányos pótlása lehet a természetnek. Azt a gondolatot tehát józan pedagógiai érzékünk alapján eleve el kell vetnünk, hogy rajzzal az élő természetet akarjuk pótolni.

Mi tehát a rajz és a *rajzolás területe* természetrajztanításunkban? Ez a terület, miután az élő természet pótlásának lehetőségét kirekesztettük belőle, még mindig tág és változatos lehetőségeket nyújtó marad. 1. Megszerzett ismeretek leegyszerűsített, grafikus rögzítése. 2. Magyarázó, az egészből a lényegét, vagy egyes részleteket kiemelő vázlatok készítése. 3. Egyéni megfigyelések önálló ábrázolása. Ez a hármas keret az előbb jelzett területet egész terjedelmében felöleli. A rajzot tehát mindig egy már meglévő, megismert természeti tényhez kapcsoljuk.

A rajzolással a külső világ tárgyait öntevékenységünkkel a legsajátabb tulajdonunkká tesszük; a rajzolás egy újraformálás, a természet tárgyainak újjászületése, melyben formaemlékezetünknek, fantáziánknek és alkotó tendenciáinknak jut a legfőbb szerep. A megismeréstől független mozzanat, annál lényegesen aktívabb, mert a megismerés nagyrészt passzív módon befogadott elemeiből alkot *egy új tényvalóságot*, egy képet, mely nem azt mutatja, hogy milyen az illető tárgy, vagy jelenség a valóságban, hanem azt, hogy a valóságból milyen elemeket ragadtunk ki és hogy mit tartunk azokból — esetleg különleges szempontok szerint, — leképezésre érde-

mesnek. Tehát belső tartalmat, külső eredetű, de sajátunkká vált tényvalóságot fejez ki az a rajz, amit mi vizsgálódásunk tárgyává teszünk.

Lássuk ezen gondolatsor szem előtt tartásával, miként születnek meg a tanár és tanítvány rajzai a munkaiskolában a természetrajzórakon. A tanár a megismert, illetve megfigyelt természeti tényeket, tehát tárgyakat és jelenségeket vagy mint *egészet* tünteti fel grafikus formában (természetesen mindig megfelelően szkematizált alakjában), vagy pedig az egészből *egy részletet* ragad ki. Ezek a rajzok, — mint azt már fentebb említettem, — vagy ismeretrögzítést szolgálnak, vagy magyarázó jellegűek; sok esetben azonban a két cél egybeolvad. A rajzoknak a munkaiskola alapelgondolása értelmében *mindig a tanítóanyagok előtt kell megszületniök*, hogy azok láthassák a kifejezési mód munkafázisait. A tulajdonképeni megismerés és a megismerésnek motorikus, aktív kiegészítése, az ábrázolás *időbelileg* természetesen nem állhatnak távol egymástól; az első közvetlenül követi a második, sőt majdnem párhuzamosan haladhatnak egymással, bár ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy az ismeretszerzés kiindulásául sosem tehetjük meg a rajzot.

Ezek a rajzok vagy olyan természetűek, hogy a tanulók is lerajzolják őket füzetjeikbe, vagy pedig csak táblai rajzok maradnak. Azokat a rajzokat, melyeknek *ismeretrögzítés* a főcéljuk, általában mindig lerajzoltatjuk tanítványainkkal. Hogy a *magyarázó rajzokból* melyek kerüljenek be tanítványaink füzetébe, azt pedagógiai érzékünk mondja meg. A könnyebben felejtethető és mégis lényeges részleteket, vagy kapcsolatokat magyarázó vázlatoknak a tanulók füzetében is helyet kell kapniok, hiszen magával a rajzolás tényével, mint tevékenységi mozzanattal jobban rögzítődnek e vázlatokkal kapcsolatos ismeretelemek.

Mindezen rajzokat *ne másoltassuk le szolgai módon* tanítványainkkal! A rajzok logikus egymáshozkapcsolását és összefűzését követeljük meg olyan formában, mint ahogyan azt mi is megcsináljuk a táblán, de a kifejezés lehetőségeinek egyéni skáláján engedjünk tanítványainknak szabad mozgást. Az egyszerű kifejezés stílusát a tanulmánygyás természetes ösztönével úgyis hamarosan átveszik tőlünk tanítványaink, a mutatózó egyéni eltéréseket — hacsak azokban nem nagyfokú kifejezőkészség-hiány, vagy nemtörődömség mutatkozik, — ne erőltessük bele egy, az egész osztályra következetesen kötelező sablonba. Egy ilyen sablonra való törekvés ellenkezne a munkaiskola gondolatával, hisz az öntevékenység csak akkor lehet valódi „ön”-tevékenység, ha abban az egyéni vonások kifejezésre juthatnak.

Még tágabb mozgási lehetőséget biztosíthatunk tanítványainknak akkor, amikor *egyéni megfigyelések önálló ábrázolásáról* van szó. Ilyen egyéni megfigyeléseket házi feladatok kapcsán, vagy kirándulások során végezhetnek tanítványaink. A megfigyelésekről szóló beszámolóikban szereplő rajzok, térkép-vázlatok, stb. elkészítésénél az egyéni megoldásoknak szabad teret engedve, abból kitűnően következtethetünk tanítványaink felfogási és kifejezési adottságaira, típusára.

Jó eredményre vezethet, ha volt tanítványaink rajzaiból olykor bemutatunk néhány ügyesebb megoldást. Ezzel *ötleteket* adunk, mely ötletek egyéni átformálásban az egyéni kifejezés-mód segítségére jöhetnek.

Sohsem felejtjük el — és ezt a munkaiskola szélsőséges felfogású híveinek is el kell fogadniuk, — hogy a rajzolás a természetrajzi oktatásban *sohsem válhatik öncéllá*. A természetrajznál az élő természettel való foglalkozás áll az előtérben és ezért ne váljanak a természetrajzi órák „természetrajzi rajz-oktatássá”. Ne terheljük túl rajzokkal az órákat és ne vonjunk el fölöslegesen időt a rajzolással természetismereti oktatásunk gerincétől, az élő természettel való foglalkozástól.

Lássuk a következőkben, hogy mik azok a leggyakrabban előforduló *tévedések, hibák*, melyek a rajznak a természetrajzban való felhasználásánál szerepet játszanak:

1. Rajzzal és szavakkal akarunk a természet tárgyai, tényei helyett szemléltetni. Hogy ez milyen alapvető tévedés, erre már az előzőekben rámutattam. 2. Ismeretalkotásunkban ugyan helyesen, természeti tárgyon való szemléltetésből indulunk ki, de ezeket az ismereteket már előzőleg elkészített rajzokkal akarjuk rögzíteni, vagy magyarázni. Hogy milyen fontos a rajznál, hogy a gyermek előtt szülessen meg, arra már szintén rámutattam. 3. Túlterheljük rajzolással és rajzzal a természetrajzórákat, sokszor csak azért, hogy „szép füzetekkel”, mint pedagógiai munkánk mindenkor szemlélhető eredményével állhassunk elő. Nem tudjuk egyensúlyban tartani az ismeretszerzés és rögzítés különböző mozzanatait, s a látható eredmény kedvéért a rajzolásnak túl nagy szerepet juttatunk. Természetesen sokszor csak azért esünk ebbe a hibába, mert nem látjuk világosan a rajzolás felhasználásának igazi területét. 4. Sokszor előforduló hiba, hogy nem tudjuk leegyszerűsíteni, szkematizálva és mégis helyesen kifejezni a grafikusán ábrázolandó tény és épen ezért tanítványainkkal sem tudjuk elsajátíttatni a természetrajzi tárgyakkal kapcsolatos jól használható rajzolási stílust. Ezt a stílust azonban ilyenirányú modern segédkönyvekből könnyen átvehetjük és így ezt a hibánkat aránylag a legkönnyebben korrigálhatjuk.

Ha a rajzolás, az ismeretszerzésnek dinamizmusából következő motorikus kiegészítését, az ismeretszerzés különböző fázisaival *egyensúlyban* tudjuk tartani és ha a rajzolás *igazi területét, lehetőségeit nem ismerjük félre*, akkor a rajzolással, mint tudatos, alakító öntevékenységgel megerősített és kimélyített ismeretek beleilleszkednek a *valós élet ismeretszükségleteibe*, hiszen megvan bennük az élet legjellemzőbb sajátosságának, a mozgásnak és az aktív kiformalódásnak az eleme is. Ha ezekkel a gondolatokkal használjuk fel a rajzolást, mint tevékenységet és a rajzot a munkaiskola természetrajzoktatásában, akkor ez a felhasználás gyümölcsöző és az eredmény a munkaiskola alapelgondolásának megfelelő lesz.

Uherkovich Gábor.

Fizika.

Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában.

Az elektrosztatikának a természettan anyagsorrendjében való helyére nézve kétféle felfogást találunk. Az egyik, s ez a nagyobb rész, az elektromosságtan elejére helyezi, amint az a felsőbbfokú oktatás hézagtalan menete szerint, valamint a történelmi fejlődés során is először került a fizikai ismeretek közé. Ez a sorrend megfelel a Tanterv anyagfelsorolási rendjének is, amely a tudományos, de nem didaktikai sorrendet mutatja.

A szerzők egy kisebb része a sztatikai villamosságot az elektromosságtan végére függeszti, legalább is az alsó fokon. Ebben az a gondolat vezeti a tankönyvíró, hogy a sztatikai elektromosság gyakorlati jelentősége igen kevés és ezen a fokon nagyobb részt játékos alkalmazása szerepelhet. Erre a beosztásra a német és osztrák tankönyvekben találhatunk példákat, de egy régebbi magyar polgári iskolai tankönyv is (Seregi—Strasser) ezt az utat követte.

Amennyiben az elektromosság jelenségeit az elektronelmélet alapján kívánjuk magyarázni, jobbnak látszik az előbbi út. Azonban az egyik legmodernebb német tankönyv (Pohl—Schnippenkötter—Weyres) nem igyekszik az elmélettel való magyarázatot túlságba hajtani, miután az a tanulók értelmi fokát erősen meghaladja. „Az alsófokú oktatás főfeladata az alapjelenségek megismerése inkább szemlélet, mint tudományos elméleti magyarázatok alapján.” Amit különben Tantervünk is mond a célkitűzésben.

Bárhol fogjuk is tanítani a sztatikai elektromosságot, mindig lesz vele bajunk: a levegő nedvessége.

De viszont igen nagy szerencse, hogy erre hivatkozni lehet, különben mivel mentegetődné a tanár tanítványai előtt a sikertelen kísérlet után? A levegő nedvességére, mint a kísérleti kudarckok okára alsó- és középfokú oktatást szolgáló tankönyveink legnagyobb részében találunk hivatkozást.

A gyakorló iskola tanára különleges helyzetben van. Sok leendő tanár kísérleteit kell előkészítenie, megfigyelnie, a hibákat kutatnia. További teendője a hibák megelőzése a jövőben, ami legtöbbször a hibaforrásokra való figyelmeztetéssel történik.

Ez a munkarészlet vezetett arra a meggyőződésre, hogy azok a nem nagyon finom és érzékeny készülékeket igénylő kísérletek, amelyek a polgári iskola III. osztályában szerepelhetnek, sohasem a levegő nedvessége miatt járnak kudarccal. Hosszú idő óta a legkülönbözőbb nedvességű időjárás mellett végeztem a kísérleteket. Bizonyos, hogy száraz levegőben az elektroszkópok és egyéb eszközök tovább tartják az elektromosságot, azonban legtöbb kísérletünkben egy percnél hosszabb időről nincs szó, s ennyi ideig még a téglalap alakú lemezből készített elektroszkóp is, amelynek tehát erős csúcsai vannak, tartja a töltést.

Az első szokásos hiba, hogy a kísérletet végző a tanítás alatt az üveg-, vagy ebonitrudat végig fogdossa, s az így sósnedvessé lett rúd vezetővé válik. Ugyanez történhetik a dörzsölésre szánt bőr, prém, vagy szövetdarabbal is. Gyakran megtörténik, hogy a rudakat az illető mindig csak a végén fogja meg, de miután a rúdon semmi jel nincs, mindig másik végét, felváltva. Különösen erősebben izzadásra hajlamosoknál okoz ez bajt.

A segítség módja többféle lehet. 1. A rudaknak fogásra szánt végére, tenyérnyi távolságban egymástól élénk színű papírgyűrűket ragasztunk. 2. A rudakat és dörzsölő anyagokat csak újságpapiros segítségével fogjuk meg. E célra nem szükséges mindig szárítani, de legyen kéznél elegendő cserélni való papír. 3. A rudakat mindig ugyanabban a helyzetben helyezzük az asztalra, fogásra szánt végével testünk felé.

Természetes, hogy a kísérletek előtt a rudakat alaposan megmossuk és megszáritjuk.

Gyakori hiba, hogy a dörzsöléssel elektromossá tett rúdnak *nem* dörzsölt részével, vagy a dörzsölt hely *egyetlen* pontjával érintik az elektroszkópot, vagy elektromos ingát. Gondolni kell arra, hogy az üveg- és ebonitrúd nem vezető, tehát a nem dörzsölt részen semmi, a dörzsölt ponton pedig töltésre igen kevés elektromosság van. Ha a bodzabélgolyó nem hernyóselyemszálon függ, vagy az elektroszkóp fémrészei nagyterjedelműek,

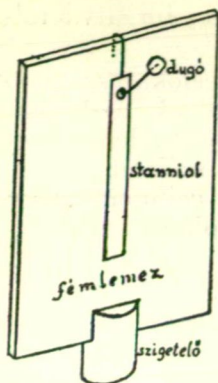
akkor a rudakat rajtuk végighúzzuk és eközben forgatva töltünk.

Üvegrúd helyett használhatjuk a szertári célokat szolgáló üvegcsöveket, akár nehezen, akár könnyen olvadóak, csak tiszták legyenek. Igen jól elektromozthatók a lemosott, letisztított fényképezőlemezek üvegei, amelyekből vékony szeletet vághatunk. Ebonitrúd helyett igen jól használható a celluloid, vagy ebonitból készült fészű, a villanyszerelőnél kapható celluloidlemezek.

Ne használjunk rejtélyes és nem mindenki által beszerezhető „rókafarkat“, meg „amalgámozott“ bőrt. Ezekre az őskori rekvizítumokra semmi szükség nincs. Könnyen félrevezeti a tanulókat ezek használata, azt fogják hinni, hogy csak ezekkel lehet elektromozni. Az üveget dörzsöljük prémmel, papírral, puha bőrdarabbal, (kesztyű), szövettel. Ugyanúgy az ebonitot és celluloidot is, kivéve bőrrrel. Mindenesetre biztosan meg kell állapítanunk, milyen nemű elektromosságot ad a használni szándékolt rúd és dörzsölő anyag, mert ez nemcsak a feszültségi sorozattól függ. Óravázlatunkba az adatokat feljegyezzük, hogy a következő években biztosra menjünk. A feszültségi sorozat legtávolabb eső két tagja (üveg-amalgámozott bőr, ebonit-róka, vagy macskaprém) nem ad oly nagy különbséget, hogy ezért érdemes volna tanulóinkat az otthon nagy örömmel végzett „játéktól“ elijeszteni.

A közönséges újságpapiros is igen alkalmas elektromos kísérletekre, de minden dörzsölés előtt a meleg fűtőtest, vagy kályha fölött ki kell szárítani, mert erősen higroszkópikus. A megszáritott papírlapot az asztalra helyezve, vagy száraz tenyerünkkel simítjuk párszor végig, vagy kefével, posztóval. A falhoz közelítve, hozzátapad hosszú időre. Hosszabb laza haj fölé tartva, vonzza azt. Arc elé tartva, pókháló-érzést kelt (arcpihét mozgatja). Zománcozatlan fémtányért (mérlegtányért) helyezünk reá a dörzsölés után, majd a papírlapot sarkainál fogva fölemeljük az asztalról; a fémtányér széléhez közelített ujj jókora szikrát csal ki. Ha a fémtányérba előzőleg fűrészport szórtunk, fölemelés után messze felszórja azt. Hálás mutatványok ezek, de magyarázat mindig fűzendő hozzájuk; ne váljanak tisztán játékká.

A tanszergyári elektroszkópok sokszor megtréfálják az embert. Tölteni csak sikerül, de kisütni gyakran nem. Oka a bevezető rudat környező fémfoglatat. Legjobb ezt leolvasztani róla és a bevezető rudat paraffin, vagy ebonit, gummidugón átszúrva helyezni az üvegedény szájába. Ekkor is vigyázzunk, hogy használat közben az üveget kezünkkel ne dörzsöljük meg.



mert ez zavart okoz. Általában egyszerűbb elektroszkópokkal is jól végezhetjük a kísérleteket, amilyen a szalmaelektroszkóp és a lemezelektroszkóp. (Lásd az ábrát.) Annak kimutatásához, hogy a megdörzsölt fém is kap elektromos töltést, feltétlenül aranyfüstpárral bíró elektroszkóp szükséges, vagy ha van, Grimsel-féle. Legjobb valami fémrudat gumicsőbe fogva dörzsölni, de a tanulók előre figyelmeztetendők, hogy a kitérés igen kicsiny lesz. Feltétlenül közel legyenek a tanulók.

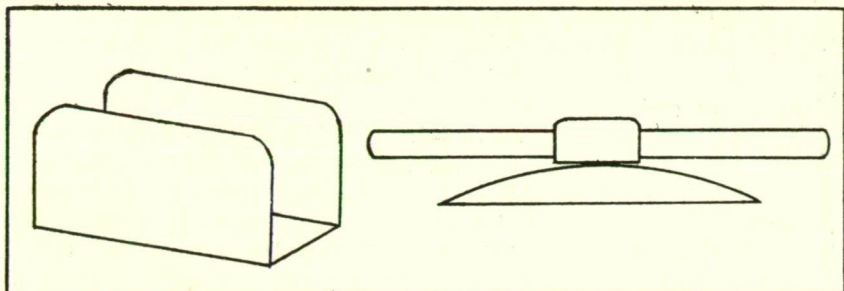
Semmit se dörzsöljünk kétségbeesett erővel, az nem segít. Ha 3–4 végighúzás nem ad eredményt, nem fog adni a nagyobb munka sem.

Elektromos ingához, vagy ingapárhoz kitűnően felhasználható a most terjedni kezdő pehelyrizs (fűszerüzletben kapható csemege). Ez kerekded, nem kell fáradni a legömbölyítéssel és igen könnyű.

Egyik legbizonytalanabb kísérlet a két dörzsölt rúd taszítása és vonzása. Minden tankönyvünk szerint az egyik rudat függesztük fel egy, vagy két szál selyem, cérna, stb.-vel. E kísérletnél a tanár gyakran azt a hibát követi el, hogy a közelítendő rúdnak a végét (amely a dörzsölésből kimaradt) tartja a felfüggesztett rúdhoz. Helyes a közelítés, ha ezt a rudat teljesen függőlegesen tartjuk és nem a végét, hanem egy tenyérnyivel feljebb eső pontját közelítjük. Az egy szálon való felfüggesztés nagyon bizonytalan. Ha az óra előtt beállíthatnánk és óra közben nem kellene az egyensúlyi helyzetet megbontani a dörzsölés céljából, nem okozna bajt. De az óra alatt kínlódni vele időpazarlás. Ha pedig kettős szálon függesztjük fel, elég nagy a torzió. Pl. üveg-üveggel végezve a kísérletet, a taszítás után mindjárt vonzást vélnek felismerni a tanulók. A kilendülés fokozása céljából a rudat közelíteni, távolítani kell ismételt.

Ennél megfelelőbb, ha a rudakat, vagy szeleteket asztalra helyezett óránk domború üvegére, vagy egy domború lencsére helyezük, mint az néhány külföldi könyvben található. Az üveg- és ebonitrúd részére bádoból az ábra szerinti, kissé szorosra szabott kengyelt készítjük. A rudak egyensúlyba helyezése könnyen és igen gyorsan megy, a súrlódás igen kicsiny, torzió nem zavar. A hatás fokozása egyirányú és folytonos körbemozgatással történik és a forgásnak indult rúd elé helyezve a dörzsölt rudat, megállítható s ellenkező irányba mozdítható. Igazolása egyszersmind annak, hogy a fellépő kicsiny energia

nemcsak könnyű, hanem könnyen mozgó tárgyakat is mozgásba hoz.



Az így bemutatható kísérletek:

1. A dörzsölt üveg-, ebonitrúd vonzza a) a dörzsöletlen üveg-, b) a dörzsöletlen ebonitrudat, c) bármely anyagú rudat (fémrúd, méterrúd);

2. A dörzsölt üvegrúd a) taszítja a dörzsölt üvegrudat, vonzza b) a dörzsölt üvegrudat és a nem dörzsölt egyéb anyagú rudakat.

3. A dörzsölt ebonitrúd a) taszítja a dörzsölt ebonitrudat, vonzza b) dörzsölt üvegrudat és a nem dörzsölt egyéb anyagú rudakat.

A gyakran sikertelen kísérletek közé tartozik annak kimutatása, hogy a dörzsölt és a dörzsöltő anyagon egyaránt keletkezik elektromosság. Ehhez a kísérlethez legjobb az előbb leírt lemezelektroszkóp. Dörzsölt üvegrúddal pozitív töltést adunk az elektroszkópnak. Egyik ebonitrúdra kb. nyolc centiméter hosszú szövetből varrt hüvelyt húzunk. A rudat fogva a szövetet dörzsöljük egy másik, végével az asztallapra támasztott ebonitrúdon. A második ebonitrúd helyett celluloidlapot is használhatunk. Sok kezdő a szövet *egy* pontjával dörzsöli a másik ebonitrudat, holott a szövetet kell előre-hátra mozgatni, közben forgatva a szövetet tartó rudat. Az elektroszkóp sztaniolleméhez közelítsük messziről a szövetet, de a sztaniollemzoldatról. Ily módon a taszítás (az elektromos állapot és jelleg egyetlen bizonyítéka) jól látható.

Az elektromosság áterjedéséhez egyik testről a másikra két egyszerű elektroszkóp szükséges, lehetőleg azonos méretűek. Az egyiket töltjük, azután szigetelő nyélen levő vezetővel a kettőt összekapcsoljuk. Felhívandó a figyelem, hogy nem megy át az összes elektromosság, hanem csak kiegyenlítődés történik, mint a folyadékoknál közlekedő edényekben.

A vezetők és szigetelők vizsgálatához némely könyv két elektroszkópot vesz fel, amelyek közül az egyik töltve van, s azután különböző anyaggal kapcsolja össze a két elektroszkópot. Gyorsabban végezhető a kísérlet, ha az ismételt töltött egyet-

len elektroszkópot a kezünkben tartott különböző anyaggal megérintjük. A szigetelőként ismert tárgyakat természetesen itt is jól meg kell tisztítani, hogy vezetővé ne váljanak, azonkívül a szigetelő anyag egyetlen pontjával érintsük az elektroszkópot, mert nagy felülettel, vagy ide-odamozgatással levehetjük szigetelővel is az egész töltést.

Tanítási munkatervünk tehát ilyenformán alakítható ki:

I. Kapcsolás. A mágnes főbb tulajdonságai. Mágnes és vas, nikkal kölcsönös vonzása; két mágnes kölcsönhatása.

II. Tapasztalat. Száraz haj fésülése.

III. Célkitűzés. Megdörzsölt száraz tárgyak sok érdekes tulajdonságot mutatnak.

IV. Tárgyalás.

1. Dörzsölt üvegrúd, ebonit, celluloid, porcellán, kén, gyan-ta, pecsétviasz, borostyánkő, papír minden könnyű, vagy könnyen mozgó tárgyat vonz (vas-, rézreszelék, fűrészpor, könnyen forgó rudak, stb.). Megbeszélés. Dörzsöléssel hő- és hangrezgés keletkezik. Vajjon a mostani jelenségek oka a hő?
2. Lángon melegített üvegrúd nem mutat vonzást dörzsölés nélkül. Az „elektromosság” és „villamosság” szavak eredete.
3. Dörzsölt celluloid, vagy üveglemezt fűrészpor fölé tartunk és gyorsan fölfelé fordítjuk. Taszítás. Megbeszélés. Az elektromosság és mágnesség jelenségei között mutatkozó hasonlóságok és különbségek.
4. Dörzsölt üveg- és ebonitrudak kölcsönös viselkedése. Von-zás nem bizonyíték.
5. Töltés átadása. Elektroszkóp töltése, a jelenség magya-rázata, az elektroszkóp elnevezése. A vonzás után be-következő taszítás magyarázata.
6. Dörzsölésnél mindkét elektromos állapot fellép.
7. Az elektroszkóp töltésének elvezetése. Jó, gyenge és rossz vezetők (szigetelők).
8. A dörzsölt fém is elektromos töltésű lesz, ha szigetelten fogjuk.

V. Összefoglalás. Miért fontos e kísérleteknél a száraz és tiszta tárgy, kéz? Mi mindenfélével mutatható ki a dörzsölt test elektromossága? Hányféle elektromos állapot van? Elek-tromos tárgy és nem elektromos egymással szemben ho-gyan viselkednek? (Először vonzás, érintkezés után taszí-tás.) Két elektromos test viselkedése egymással szemben? (Vagy állandó vonzás, vagy állandó taszítás.) Milyen anyagokkal vezethetjük el az elektromosságot?

VI. Feladat. A lecke megtanulása. A végzett kísérletek megpró-bálása otthon.

Ha elektromos töltésű tárgyat viszünk töltés nélküli test közelébe, ez utóbbiban megosztás jön létre, ezért van köztük vonzás. Ez a magyarázat azonban csak az elektromos megosztás felismertetése után jogosult.

Ebben a témakörben otthoni kísérletezésre nem is kell nagyon biztatni a gyerekeket, mert anélkül is szívesen próbálkoznak, „játszanak”. Sokszor maguk fedeznek fel egy-egy érdekes jelenséget, mint III. osztályos fiam is: nagy ebonitfésűt haján megdörzsölt, azután új játékkártyalapokat vett fel vele. 15—20 másodperc múlva telítődvén, az arasznyira levő asztallapra estek a vízszintesen tartott kártyalapok, de mindig megfordulva érnek asztallapot.

A következő óra anyagát előkészítő otthoni kísérleteket azonban ne adjunk fel, mert vannak benne olyan részletek, amelyek a hiányos ismeretek miatt nem sikerülhetnek, s ezek a kudarcok nem erősítik az ismeretszerzést.

Matzko Gyula.

Kézimunka. (Szöljd)

Fészekodu deszkából, csavarokkal összeerősítve leemelhető tetővel. (Famunka).

Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.

Ez a feladat nemcsak a kis éneklő- és rovarirtó madarak iránt érzett szerető gondoskodás nemes érzését plántálja fiaink lelkébe, de a fejlődő magyar gyümölcstermelés eredményesebbé tételét is szolgálja.

Anyag: 32×77 cm-es háromnegyedcollos hibátlan fenyődeszka.

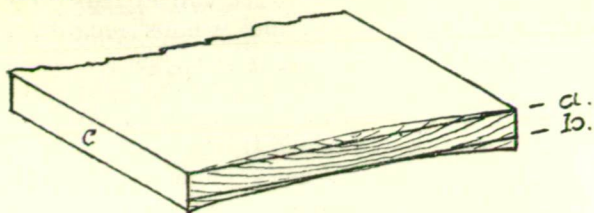
Szerszám: gyalupad, kalapács, símitógyalu, eresztőgyalu, fűrész, derékszögű vonalzó, mérővessző.

A feladat rendszeres kivitelezése, a rendelkezésre álló heti 1 órát véve alapul, 10 kézimunkaórát igényel.

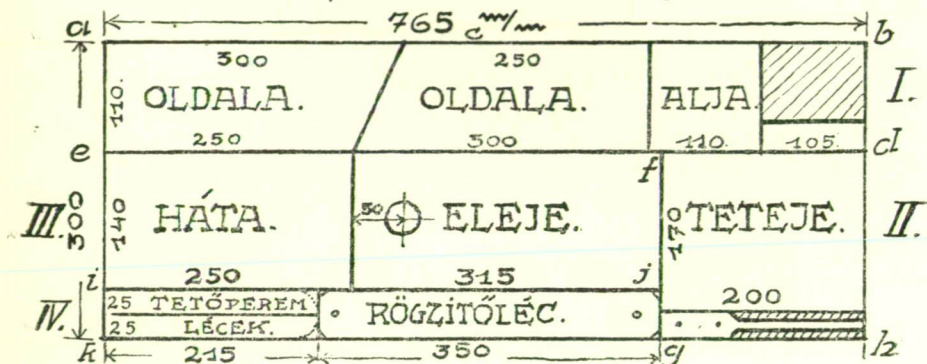
A munka menete:

1. óra. A feladat megbeszélése. A mintapéldány bemutatása. Táblarajz készítése a feladat magyarázó és szabásrajzáról. A pontos méretekkel ellátott szabásrajzot minden tanuló be-
rajzolja a munkafüzetbe.
2. óra. A kivitelező munka megindítása. — A nyers deszka gyalulása. (1. ábra.) A deszka mindkét végén (bütüjén) kijelölöm a legyalulandó részt, Az „a” vonal a domború, s az ezzel párhuzamos „b” vonal a homorú oldal gyalulását irányítja. A munka ellenőrzése közben tapasztalható leggyakoribb hibák a helytelen testtartás, a szerszámok hibás be-

1. ábra.

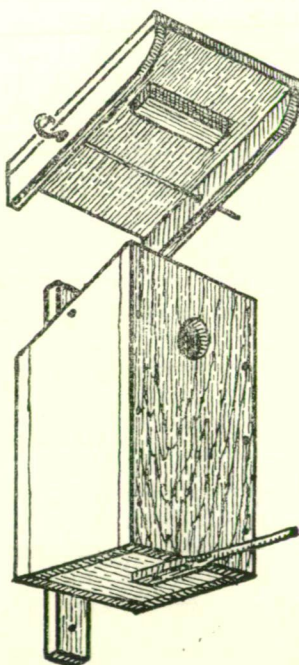


2. ábra. A fészekodu szabásvázza.



3. ábra.

Fészekodu
seemeshető
ketővel.



állítás és kezelése. Ezen hibák még a leggondosabb előkészítés után is észlelhetők. Oka a tanuló hiányosabb gyakorlati érzékében, vagy felületességében keresendő. Ezért a vezető tanárnak egyenként is foglalkozni kell növendékeivel. Éreznie kell a tanulónak, hogy helyes testtartással pontosabb munkát biztosít és kevesebb erőt igényel a gyalu vezetése. A helyes mélységre beállított gyaluvas milyen lényeges követelménye a famunkának. — Megérzi, hogy szálméntén végezve a munkát, mennyivel tisztább és simább felületeket nyer. A pontos és eredményesebb munka fokozza a munkakedvet és élvezetessé teszi annak végzését.

A deszka két nagy felületének tökéletes simítása után a két hosszanti szél gyalulása következik. Szerszámok: simító-, majd eresztékgyalu és derékszögelő.

3. óra. Hasábolás a szabásrajz alapján. (2. ábra.) A tökéletes hasábolás lényegesen hozzájárul a feladat sikeres elvégzéséhez. A feladat szabásrajzát figyelve, 4 természetes hasábolandó felület kínálkozik. Ezeket római számmal jelölöm meg. Az első (I.) a „c” oldalnál kezdődik, s magába foglalja a fészekodu 2. oldalát, alját s egy belső födélakasztó léceet. Itt egy fölösleges deszkadarab is látható.

Második (II.) hasáb a tetőlap és az ugróléc.

Harmadik (III.) hasáb az odu hát- és előlapját, a IV. a tetőperem-léceket s az odu hátára szerelendő rögzítőléceet foglalja magában. — A hasábolás menete: I. hasáb (a, b, d, e) szélessége 115 mm-re szabandó. A hasáb lefűrészélése után e—d vonal mentén eresztőgyaluval simítás, amíg 110 mm-es szélességet el nem érem. — A megmaradt anyagnak e, d fűrészelt széle ugyancsak simítandó, majd derékszögelővel kijelölöm az f, g, vonalat. Az f, g vonal mentén aprófogú, úgynevezett végelőfűrészszel a teljes deszka szélességet végigvágva, nyerem a II. hasábot (f, g, h, d). A III. hasáb (e, f, i, j) 145 mm-re szabandó, s az I. hasáb kialakításához hasonlóan i, j vonal mentén eresztőgyaluval addig simítandó, amíg 140 mm-es méretet eléri. A IV. hasáb (i, j, k, g) i, j oldala simítandó s ezzel a hasábolással elkészültünk.

4. óra. Az I. hasábra a szabásrajz méretei nyomán rárajzoljuk az odu 2 oldalának adott méreteit. A rajzoláshoz mérővesszőt, vonalzót és derékszögelőt használunk. Sűrűfogú végelőfűrészszel darabolunk. A két oldalt egymásra fektetve, két vékony szöggel egymáshoz erősítjük s végeit fareszelővel dolgozzuk ki. Munkánkat a derékszögelővel állandóan ellenőrizzük. Az aljdeszkát az odu négy oldalának összeépítése után vágjuk le, oly méretre, amekkorát a besüllyesztett fennék kíván.

5. óra. A III. hasáb szabása. Ez a hasáb az odu első és hátlap-

ját adja. A szabásrajzon megfigyelhetjük, hogy az odu eleje 15 mm-rel hosszabbra van méretezve. Ezen többletet azért hagyjuk, hogy az odu összeépítése után az előlap felső vége a lejtési vonallal egysíkba fűrészelhető legyen. Ilyenformán az elő- és hátlapnak csak az alsó vége dolgozandó ki végérvényesen, a felsővégek az összeépítés után a lejtési vonal irányában végelőfűrésszel egy síkba vágandók. Ezen a síkon fekszik pontosan a leemelhető földél. Az elő- és hátlap alsó végei (bütüi) egyszerre dolgozandó ki az oldalaknál már ismertetett módon.

Ugyanezen órán jelöljük ki az előlap középvonalán a felsővégtől 50 mm távolságnyra a röpnylás körének középpontját. A kör sugara 18 mm-nél nagyobb ne legyen. A kör átmérője ilyenformán 36 mm-es. Ezen a szűk nyíláson a háziveréb már nem fér be s így a kis éneklők nyugodtabban elfészkelhetnek. A röpnylás köre az előlap külső és belső oldalára egyaránt rárajzolandó a gömbölyű vésővel kívülről és belülről is haladva szedjük ki a nyílást. Végül durvabb és finomabb fareszelővel adjuk meg a végérvényes formát.

6. óra. A 3. ábrán látható a fészekodu összeépített rajza. Ennek alapján állítjuk össze a 4 oldalfalat. A munka menete a következő: Az elő- és hátlapot úgy fektetem le, hogy a leendő külső oldalukkal nézzenek fölfelé. A sarkok tájékán 4—4 vékony szöget ütünk át. A szögek hegye az ellenkező oldalon gynögen kiütözik. — Most vízszintes alapra állítva a 4 oldalt, a derékszögelő, vagy az alapra krétával megrajzolt derékszög segítségével pontosan beállítjuk és a szögek tovább verésével ideiglenesen összeállítjuk. Az elő- és hátlap belső sarkain végighúzzuk a ceruzát, miáltal lejelöltük az oldalfalak vastagságát. Erre azért van szükség, hogy a csavarok helyét pontosan kijelölhessük. Gyöngéd húzással szétszedem az odu oldalait s a belső oldalon lejelölt oldalvastagság középvonalában kijelölöm a csavarok helyét. Az előlapon 6, a hátlapon 4 csavar helyét jelöljük ki. A kijelölt helyeken vékony fúróval teljesen átfúrjuk a deszkát. Most újból összeállítjuk az oldalakat a még benne lévő szögek segítségével s a csavarlyukakon keresztüldugva egy árat, előkészítjük az útját a csavar menetes részének az oldalfalakban. Ezen művelet után behajtjuk a csavarokat s eltávolítjuk a vékony szögeket. Az óra hátralévő részében az I. hasáb anyagából kiszabjuk, pászítjuk és besüllyesztjük az odu fenekét. — A fenékdieszka minden oldalról 2—2 szöggel beerősítendő.
7. óra. A fészekodu elő- és hátlapjának felső vége a lejtésvonal irányában egysíkba fűrészelendő (sűrűfogú végfűrész). A fő-

délnék ugyanis tökéletesen símulnia kell az odu szájára. A IV. hasáb síma felületével ellenőrizhető ez a munka. Ennek befejeztével a IV. hasábot veszem munkába. A hasáb egyik végére rárajzoljuk a tetőperem léceket. A középvonalon végigfűrészeljük s csak azután vágjuk le a hasábról. A két léceket pontosan egymásra fektetjük, 2 vékony szöggel rögzítjük s egyszerre dolgozzuk ki. Először a fűrészelt oldalt simítjuk, majd az ívelt végeket kirajzoljuk, fűrésszel, durva- és finomfogú reszelővel a rajzban látható módon kidolgozzuk. A hátsó rögzítőlécnek 4 sarkát lefűrészeljük és a бүтүket reszelőkkel dolgozzuk ki.

8. óra. A rögzítőléc két végét átfűrjük. A lyukak helye a végektől 20 mm-re a középvonalon jelölendő ki. Most lyuktól-lyukig egyenes vonalat rajzolunk a lécre. Ugyancsak megkeressük a hátlap alsó- és felsővégén a középpontot. A lécz középvonala s a hátlap két végén kijelölt középpont irányítja a rögzítőléc elhelyezését és felerősítését. A felerősítés a 6. órán már ismertetett módon történik. Két csavar elegendő. Az alsó csavar úgy irányítandó, hogy még a fenékdeszka-ba is behatolhasson. A felső csavar a hát felsővonala alatt 4 cm távolságnyira helyezendő el. Ez a csavar ne legyen a két deszka szélességénél hosszabb. A rögzítőléc úgy helyezendő el, hogy alul rövidebb, fölül hosszabb darabja álljon ki.

9. óra. A leemelhető tető kiszabása. (II. hasáb.) A II. hasábról az ugrólécet csak akkor vágjuk le, amikor már a tetőlap pontos szélességét megállapítottuk. Ez a következő módon történik: Derékszögélővel megállapítjuk, hogy a II. hasáb 2 vége az oldalakhoz 90 fokos hajlású-e? Ha a hasáb hibátlan, az egyik peremlécet ideiglenesen felszögezzük a hosszszanti szélre. Ráhelyezzük az odura úgy, hogy a felszögezett peremléc az odu oldalához símuljon. Most az ellenkező oldalon is elhelyezzük a másik peremlécet, s annak szélességét a fedőlap alján ceruzával lejelöljük. A lejelölt szélességre még ráhagyunk 3 mm-t. A vonalon kívül fűrészelünk, majd gyalulunk, míg a kijelölt méretig eljutottunk. Ha a pontos szélességet megkaptuk, végérvényesen felszögezhetjük, vagy ami még jobb, csavarokkal fölerősíthetjük a két peremlécet. A peremléc ívelt vége a tetődeszka elejéig érjen, a szögletes vége a tető tökéletes illesztése után az oldalak függőleges vonalához alakítandó. Észrevesszük még azt is, hogy a tetőlap nem mehet teljesen hátra, mert ebben a hátrarögzítőléc megakadályozza. Ezen úgy segíthetünk, hogy a fedőlap бүтүjét a lécz szélességében reszelővel függőlegesre idomítjuk. Ha a fedőlap alsó éle az odu külső élével színel, a tető a végérvényes helyére került. A peremlécek szögletes végét a

szükséghez képest most alakítjuk ki.

10. óra: A fészekodu befejező munkálatai: Egy lécecskét erősítünk szélesség irányában a tetőlap belső oldalára. Ezt a munkát olyan pontosan végezzük, hogy mikor a tetőt föltesszük, érezni lehessen a lécnak az előlaphoz való súrlódását. Ez a léc egyrészt feszesen tartja a födelet, másrészt el-lensúlyozza a tetőlap vetemedését. — Az ugrólécet megfor-mázzuk s két csavarral az odu alsólapjára erősítjük a 3. ábrán látható módon. Legutóljára a födelet lezáró vaspál-cika lyukjainak helyét jelöljük ki és fúrjuk át. A vaspálca egyik végét köralakúra formázzuk.

Ezzel a fészekodu teljesen elkészült. — Ha nem sajnáljuk a költséget s az odu tetőlapját cinkezett pléh-lemezzel bevonjuk, az odu örökéletű.

Még néhány szót arra vonatkozólag, hogy miért előnyös az olyan fészekodu, melynek födele leemelhető.

Először: Az odu tisztántartása szempontjából. Ugyanis ha a madár fiókáit szárnyaira bocsájtotta, a fészket is elhagyja, mert az tele van millió apró elősdivel. A régi fészket tehát a kiröpítés után kivesszük, elégetjük, az odut kitakarítjuk s az odu fenekére egy marék tiszta fűrészport dobunk. A tiszta fészket a madár másodköltsére is felhasználja.

Másodszor: Ellenőrzés szempontjából. Megtörténik, hogy a mezei veréb befészkel az oduba. E zörgtön észrevehető, mert a röpnnyílás szájában fűszálak és tollak láthatók. (A cinegék ugyanis állati szőrből rakják fészkeiket.) A verébfészket pillanatok alatt eltávolíthatjuk az oduból.

Harmadszor: Megfigyelés szempontjából. Nagy gyönyörűségünket lelhetjük abban, ha a költés és a fióka nevelés időszakában megfigyelhetjük a madarak munkáját s az apróság fejlődését.

Fáber József.

IRODALOM—KÜLFÖLD TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

.....

IRODALOM

Várkonyi Hildebrand: Az alaki képzés és átvitel kérdése. (Pedagógiai Könyvtár VIII.) A Kat. Középiskolai Tanáregyesület kiadása, Budapest. 1938. N. 8^o, 99 l. Ára fűzve 2.50 P.

A társadalom kettős cél elérését követeli az iskolától: egyrészt oly ismeretanyag közvetítését, amely az életben gyakorlatilag hasznosítható, vagyis

az életnevelés szolgálatában áll (didaktikai materializmus vagy utilitarizmus); másrészt a szellemi és erkölcsi erőknek oly kiművelését, mely az ismeretanyag elhomályosulása, vagy feledésbe merülése esetén is örök tulajdona marad a léleknek, s ennek segítségével önálló magasabbrendű szellemi tevékenységre képes (didaktikai formalizmus). Az anyagi és alaki képzés egymástól mereven el nem különíthető, mert nyilvánvaló, hogy a szellem alaki kiképzése csak a művelődés anyagának elsajátításával kapcsolatban érhető el. Amikor a neveléstudomány is a társadalom-követelte arany középutnak eme álláspontját vallja, egyoldalúan csak a művelődés anyagának pontos meghatározására és kiválasztására fordítja minden figyelmét, az alaki képzésre vonatkozólag pedig kitér a kérdés komoly elemzése és kísérleti vizsgálata elől, s megelégszik általánosságok között mozgó elvek hangoztatásával, de annak megállapításával: miben áll valamely tantárgy kétséget kizáró elmefejlesztő ereje, adós maradt. A kísérleti lélektan feladata a tantárgyak alaki képzőerejének reális megállapítása. Meg kell vizsgálni, hogy miben áll a tanulás s az általa elért tökéletesedés, hogyan mérhető a szellemi képességek tökéletesedése, a gyakorlással elért teljesítés-többlet milyen területekre terjed ki, az értelem fejlesztése mellett mennyiben lehet az erkölcsi élet alaki képzéséről is beszélni. Az alaki képzés elméletének központi kérdése: van-e *átvitel* egyik lelki területről a másikra, vagy egyik képességről a másikra. Az alaki képzés egész problematikája az amerikai kísérleti lélektan hatására az *átvitel* kérdésévé alakult át.

A tudós szerző nagy szolgálatot tett a magyar lélektani és neveléstudományi irodalomnak, amikor a félszázad óta szinte lázas tevékenységgel folyó amerikai kísérleti vizsgálódásnak valósággal áttekinthetetlen anyagát páratlan éleslátással rendezte, a nevelői tudatosság elmélyítése céljából határozott vonásokkal összefoglalta, kivételes szakavatottsággal lélektani alapvetését elvégezte, s kiváló gyakorlati érzékkel a pedagógiai következtetéseket megállapította.

Az alaki képzés lényege az, hogy az egyén bizonyos értékeket és módszereket sajátít el, s azokat további területekre és helyzetekre kiterjeszti, átviszi. Pl. a hangok megkülönböztetésében elért finomság átvivődik a szürke színek megkülönböztetésére, a jobbkéz ügyesítő gyakorlása a balkéz haladására, a verstanulásból szerzett tökéletesedés az értelmetlen szótagokra s a hallási és látási közvetlen emlékezésre.

Az alaki képzés fogalmának alkotó elemei: az alaki képzés

1. lelki tevékenységek gyakorlásában áll;
2. ezen lelki tevékenységek és képességek gyakorlásában és befolyásolásában határozódik meg;
3. az egyes lelki képességek és tevékenységek teljesítőképességének fokozódását vallja;
4. két részletkérdést tartalmaz: a) az egyes lelki képességek és tevékenységek *fejleszthetők-e*; b) az így nyert többlet és tökéletesedés *átvihető-e* más képességekre;
5. nemcsak az *értelmi* tevékenységek, hanem az *érzelmi* és *erkölcsi cselekvések* körét is figyelemre méltatja.

A módszerek lényegében megegyeznek a lélektani kísérletezés és teszt-módszer eljárásaival. Kiemelendő eljárás a *csoportos vizsgálat*: az ugyanazon körülmények között élő, azonos korú és szellemi fejlettségű vizsgálati személyek *gyakorló* és *ellenőrző* csoportba osztatnak. A kísérlet elején mindkét csoport egyforma próbának lesz alávetve, majd a gyakorló csoport megkezdí a kijelölt feladatnak meghatározott módszerrel való tanulását, vagy gyakorlását a kívánt eredmény jelentkezéséig. Ennek befejeztével a két csoport ismét közös próbának lesz alávetve a gyakorló csoportnál észlelhető haladás megmérése céljából. A gyakorlás tiszta eredményét megkapják, ha a gyakorló csoport teljesítményeinek mérőszámából levonják az ellenőrző csoport teljesítményeinek mérőszámát. Az eredménymegállapítás azonban nem minden esetben olyan egyszerű, néha sok körülmény mérlegelése szükséges, a mi az átvitel-vizsgálatokat bonyolult problémává teszi.

Az átvitel annál nagyobbfokú, minél hasonlóbb az anyag és a módszer. Utja: közös elemeknek, tartalomnak, eszménynek, módszernek kiterjesztése más területekre. Előidézője: a szokás. Végérvényes következtetések ez idő szerint még nem vonhatók.

Pedagógiai következtetések:

1. az alaki képzés lehetséges, értékes és szükséges;
2. az alaki képzés feltétele a módszer öntudatosítása, mert az átvitel lényege az egyik munkaterületen alkalmazott eljárás öntudatosítása és más területekre való átvitele;
3. A szaktárgyak sajátos gondolkodási módszerét a tanulókkal is meg kell ismertetni, hogy szellemi tevékenységükben alkalmazhassák;
4. a tanítás módszerét a tanuló egyéniségéhez kell alkalmazni;
5. a munkáltató módszer eredményesebb egyéb módszereknél;
6. a tanításban nagy súlyt kell vetni a tények közötti viszonyok megismerésének előmozdítására;
7. az alaki képzés leghatásosabb rúgói az élet eszményei és értékei, amelyek részben az egyes tantárgyakban gyökereznek, részben egyetemesek (igazság, jószág, szépség, szentség); alkalmazhatóságukra fel kell hívni a tanulókat figyelmét;
8. az alaki képzés velejárója a gyakorlás, de a tanuló lelki szükségletéből fakadó gyakorlás szorítsa háttérbe a gépies gyakorlást.

Az illusztris szerző az alaki képzés egyszerűnek vélt, de valójában szövevényes problematikájának tüzetes alapvetésével, határozott színfoltokkal való megrajzolásával véget vetett az e téren uralkodó homályos általánosítások és frázisok uralmának, s ezzel jelentékeny lépéssel vitte előbbre a nevelőoktatás tudatosítását.

Szántó Lőrinc.

Bassola Zoltán: Decroly pedagógiai rendszere. Budapest, 1937. N. 89, 67 l.

A német pedagógiai elmélkedés és gyakorlat a közvetlen szomszédság s a németül tudó magyarok tekintélyes száma folytán jelentékeny hatással van a hazai pedagógiai törekvésekre. Ezzel szemben az angolszász és a latin népek pedagógiai mozgalmainak hullámverései alig jutnak el hozzánk. Kiadói

nehézségek is akadályozzák a külföldi pedagógiai standard-művek (amelyek az előttünk fekvő műre vonatkoztatva *Hamaide: La methode Decroly*) magyar fordításban való megjelenését egy olyan vállalkozásban, mint amelyen pl. a weimari Böhlau cég „Pädagogik das Auslands“ című kiadványsorozata. Bassola Zoltán műve ilyen szempontból tekintve hazagpótló jelentőségű, mert a nálunk csak szűkebb körben ismert nagy belga nevelő pedagógiai eszméit minden érdeklődő számára hozzáférhetővé teszi.

A mű I. fejezete Decroly életrajzát tartalmazza. Megtudjuk belőle azt, hogyan lett az egyszerű iparösszülők orvos fiából az egész belga népoktatást átalakító és hatásaiban felbecsülhetetlen pedagógussá és pszichológussá.

A II. fejezet Decroly pedagógiai rendszerének lélektani alapvetését adja. Decroly hangsúlyozza, hogy az emberi lélek szervezen összefüggő egész, amit nem lehet részekre különíteni. A pszichológusok értelmi, érzelmi és akarat jelenségekre osztották a lélek működését, pedig a lelki élet alapjai a *tendenciák*, az egyéniség alakulásának tudattalan lelki tényezői. Ilyenek az: *elsőleges egyéni ösztönök*: az éhség, szomjúság, fájdalom elkerülésének szükséglete, az oxigénszükséglet, a pihenés, a mozgásszükséglet; a *másodlagos tendenciák* az önfenntartási ösztön kiszélesítését foglalják magukban: az éntudat, a tulajdon tendenciája, a társas tendenciák (nyáj-, rokon- és csoport-ösztön); a *faji tendenciák*: a nemi, apai és anyai ösztön; a *védelmi segéd-tendenciák*: a félelem és a harag; az *utánzás és játék tendenciája*; a tendenciák társulásából keletkező *vegyes tendenciák*, pl. az anyai szeretet a tendenciák csodálatos összeszövődéséből áll; a *szembehelyezkedő tendenciák*, pl. szembekerülhet az éntudat a táplálkozás ösztönével, ha valaki éhes, de restelli mások előtt elővenni az egyszerű ételt. Ha a szembehelyezkedő tendenciák között az értelemnek alávetett tendenciák is akadnak, akkor már lelkiismereti kérdéssről van szó. Az értelemnek a tendenciákra való befolyása rendkívül fontos, de az egyéniség alapját a tendenciák alkotják. Csak az elme kiművelésével nem lehet az egyéniséget kialakítani, hanem állandó ráhatással biztosítani kell a tendenciák helyes irányú fejlődését.

A III. fejezet a tanítási anyag kiszemelését tárgyalja. Az iskolai munka eredménytelensége indította Decrolyt a nevelés célravezetőbb útjainak vizsgálatára. Munkássága az elemi iskolai oktatás körébe vág. A népiskola feladata a társas életre való előkészítés. Ezt a célt a gyermeki lélek teljes ismerete- és érdeklődési irányának megfelelő tanítási anyag segítségével lehet elérni. Az érdeklődés ki nem elégített szükségletek és érzelmek belső megnyilvánulását jelenti; külső jele a kíváncsiság. Az érdeklődési központok, melyek szerint a tananyag kiválasztása történik: 1. a táplálkozás; 2. az időjárás viszonyait elleni védekezés; 3. a veszedelem és a különféle ellen-ségek elleni védekezés; 4. a társas munka. A nevelés sikerét egyetlen környezet biztosítja: a *természet*. A tananyag csoportosításának másik szempontja: az *observation*: a tanuló ismereteit közvetlen megfigyelés útján szerzi; az *association*: a növendék másodkézből jut ismereteihez; az *expression*: írás, olvasás, fogalmazás, ének, rajz, torna, műhelymunka.

A IV. fejezet a tanítási anyag feldolgozását ismerteti. Decroly módszer-

ret *globalisation*nak nevezi. Ez azt jelenti, hogy az iskola kövesse a természetes ismeretszerzési módot, s ne tantárgyakra tagolva közvetítse a tapasztalati ismeretanyagot. Az összefogható tárgyak természetes egységben taníttassanak. Ez az elv a legtökéletesebb koncentrációra, vagy még inkább az ún. n. össztanításra (Gesamtunterricht) emlékeztet. Decroly az egyes tárgyak módszeres elveit is kifejtette, de ezeknek ismertetésére itt nincs terünk.

Az V. fejezet a nevelő játékokról szól. Decroly nagy fontosságot tulajdonít a játéknak: átmenetnek tekinti a céltudatos cselekvés, a munka felé. A játékösztönyt az érdeklődés felkeltésére, homályos fogalmak tisztázására, új fogalmak szerzésére s az ismeretek begyakorlására használja fel.

A VI. fejezet az erkölcsi nevelés kérdéséről méltatja. Decroly nevelői célkitűzése (a társas életre való előkészítés) és a tanítási anyag kiszemelése az erkölcsi nevelés szolgálatában áll. Az iskolai nevelés három eszközt állít az erkölcsi nevelés szolgálatába: a tanító példaadását, a nagy személyiségek életrajzának olvastatását, s a tanulóknak a társas közösség életébe való bevonását (a tevékeny, munkás életre való ránevelést).

A VII. fejezet Decroly rendszerének alkalmazásáról tájékoztat. Belgiumban az egész népoktatás Decroly szellemében folyik, de más államokban is alkalmazzák egyik-másik gondolatát. A módszer s a tanterv anyagának megállapítása terén engedélyezett szabadság nagy veszélyt jelenthet a felületes és kevésbé tehetséges tanító esetén.

A könyvet Decroly műveinek jegyzéke, bibliográfia és jegyzetek egészítik ki.

Bassola Zoltán érdemes vállalkozása nem volt könnyű, mert Decroly nem foglalta rendszerbe pedagógiai gondolatait, s így több százra menő cikk és értekezés alapján kellett a rendszert megalkotnia. Műve lelkiismeretes, komoly munka gyümölcse. Nagy előnye, hogy a lényegábrázolást akadályozó apró-cseprő részletek mellőzésével, erőteljes és jellemző színekkel vetíti az olvasó elé a nagy nevelő egyéniségét, működését, jelentőségét és hatását. Külön érdeme az összehasonlító vizsgálat, Rousseau, Herbart, Montessori és mások hatásának éreztetése. A művet az iskolaszervezet bármely fokán működő pedagógusok haszonnal tanulmányozhatják.

Szántó Lőrinc.

Hermann Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie Verlag G. Schultke—Bulmke. Frankfurt am Main. 1935. 500 p.

Néhány évvel ezelőtt Herman Nohl és Ludwig Pallat szerkesztésében *Handbuch der Pädagogik* néven ismert többkötetes sorozat indult meg. Az első kötet *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens* címen jelent meg 1933-ban. Herman Nohl ebben a gyűjteményes munkában közzétett két nagyszabású tanulmányát szükségesnek látta külön könyvalakban is megjelentetni. Ugy látszik, hogy egyrészt szélesebb körökben való elterjedést várt a különválasztástól, másrészt talán azt akarta igazolni, hogy a nemzeti

szociálizmus uralomrajutása után a könyvében már előbb lefektetett elvek nem szorulnak az új eszmévilág szellemében való átdolgozásra. Valóban, nem is változtat a szövegen, csupán az előszó és utószó újkeletű.

Könyvének *előszavában* azt mondja, hogy egy nemzetet két módon lehet átalakítani: neveléssel és politikával. Ebben a munkában a német népnek nevelés útján kifejtett erőfeszítését tárja elénk az 1850-es évektől napjainkig. Mivel a nevelésnek ez az újjáalakító szándéka hiábavalónak bizonyult, mert minden jószándék megbukott az egyes pártok széthúzásán, végül a politika vette kezébe az irányítást és kísérli meg azt, ami a nevelésnek — minden igyekezeté ellenére, — nem sikerült.

Mint a címből is következtetni lehet, a könyv két főrésze tagolódik. Az első a németországi nevelési mozgalmakat ismerteti, a másik pedig a művelődés elméletét tárgyalja.

Az *első részben* (3—130. o.) főleg azt keresi, található-e a német nevelési mozgalmak sokaságában és tarkaságában valami egység. A nevelés lassú önállósulása adott tulajdonképpen lendületet a nevelésügynek. A népi nevelési mozgalmak, a reformtörekvések és az iskolába is bevonuló új elgondolások tükrözik vissza leginkább az új nevelésnek mindenhová eljutó szellemét. Az *ifjúsági mozgalom* egyik legjellemzőbb tünete a nevelésügyben beállott változásnak. Az ifjúság öntudata, az egész néppel szemben érzett felelőssége s az ifjúság nagybecsülése lett az eredmény. A *népfőiskolák* elszaporodása mutatja, hogy a művelődés vágya kiterjeszkedett s ennek az egyes társadalmi osztályok között tátongó ellentétek csökkenése lett a következménye. A pedagógiai reformtörekvések közül először a *művészi nevelés* térhódítását ismerteti részletesen, mintegy annak igazolásául, hogy az új életszemlélet és alkotóvágy rendszerint a művészetben nyilatkozik meg leghamarabb. A *munkaiskola* gyűjtőnéven emlegetett iránynak történeti alakulását is behatóan tárgyalja s a külföld nagy visszhangjáról is megemlékezik. Leszögezi, hogy a munkát minden megbecsülése mellett sem lehet céljá tenni, mert a munka elvének a túlfeszítése neveli az ideges, türelmetlen aktív típusú embert, aki a szellemi elmélyedésre nem képes. A növendékek *erkölcsi önállóságára* és az *iskolai önkormányzatra* irányuló törekvésekre szintén kitér, valamint az *iskolai közösségek* megújulására vonatkozó mozgalmakra is. — A kimondottan iskolát érdeklő kérdések közül az egységes iskola megteremtésére irányuló javaslatokat veszi sorra.

A *második részben* (131—279. o.) a művelődés elméletét fejti ki. Ennek a résznek első fejezetében az egyetemesen érvényes *nevelési elmélet* lehetőségének kérdését veti fel s arra az eredményre jut, hogy a nevelés valóságának a hátterében ma már nem állhat az a kész és lezárt rendszer, amire még a XIX. század második felében is minduntalan törekedtek. A nevelésben mutatkozó eltérések nemcsak hamis elméleti alapozásból származnak, hanem elsősorban az egyes nevelők nevelői magatartásának egymástól eltérő formulázásán múlnak. A szerző a nevelést művészetnek tartja, s ennek elméletét egyetlen, egyetemes célból levezetni nem gondolja lehetségesnek. E nehézséget sokan úgy akarták megkerülni, hogy a művelődés folyamatának nem az objektív, hanem a szubjektív oldaláról közelítettek a kérdéshez s a nevelő-

eszközök elméletét dolgozták fel. Ez a lélektani folyamat természetéből felépíthető. Ebben az elgondolásból az az alapvetés, hogy az eszköz sohasem független a céltól. S éppen ezért a lélektani oldalról sem sikerült a nevelés elméletének megszerkesztése. Nohl azt találja egyedüli megoldásnak, ha a nevelés ténylegesen végbemenő folyamatából indul ki. Vagy a nevelő pedagógiai magatartása a kiinduló pont, vagy a növendék művelődési szándéka. A nevelői beállítottságnak lényegét és titkát abban látja, hogy mindent a gyermek érdekében tesz és minden a gyermek életére vonatkozik. Legnagyobb hatást a nevelőközösségeknek tulajdonít, ezek mellett a módszer mindig csak másodlagos lehet. A nevelői közösségeket két hatalom fűzi össze: a szeretet és a tekintély. A nevelő személyiségének három mozzanatát emeli ki: az alkotó jelleget, a szeretetből fakadó állandó derűt és hűmört, valamint a tökéletes pártatlanságot. Szerinte a legfontosabb nevelőeszköz a növendék felelősségérzésének a felkeltése. Ha ennek felébresztése nem sikerül, a nevelés nem érte el célját. Az akaratképzés szempontjából nagyra értékeli a testi nevelést, a figyelemre szoktatást és a munkamagatartásra vezetésk.

A nevelési mozgalmak törvényszerűsége abban mutatkozik, hogy mivel a mai gyermek más, mint a tegnapi, azért a nevelés feladatai, eszközei, valamint a nevelhetőség kérdése állandóan felülvizsgálatra szorulnak. Minden pedagógiai mozgalom három fázisban folyik le: Először mindig valamely túlhaladott álláspont ellentétéként jelenik meg s csak olyanokat ragad magával, akik a régitől el tudnak szakadni; ennek a korszaknak jelszava a *személyiség*. A második fázisban terjed és szociális, demokratikus irányban halad; vitt a *közösség* a jelszó. Végül az egyén és közösség egyaránt feloldódnak egy magasabbrendű objektív mozzanatban, amelyet mindketten *szolgálni* tartoznak. Ennek a törvényszerűségnek az a sajátja, hogy valamelyik későbbi állapot nem teszi fölöslegessé és nem haladja túl az előbbi, ellenkezőleg arra épít s nélküle értelmetlen volna. Amelyik nevelő ezt megérti, az sohasem eshet abba a hibába, hogy a nevelés eddigi rendjét nem veszi figyelembe és gyökérnélküli újításokat nem eszközöl. De annak a másik szélsőséges felfogásnak sem lehet a hirdetője, amely elzárkózik a korszerű haladástól és mindent a régi eljárások hű követésétől vár.

Az *utószóban* (280—288. o.) az egyénből kiinduló és a közösségre építő nevelés egyoldalúságára mutat rá. (Az előbbinek képviselője Sokrates, az utóbbié Platon.) A látszólagos ellentétet fel kell oldani. A hangsúly egyes korokban mégis csak az egyiken nyugszik. Ez a történeti pillanattól függ. Németországban pl. 1933-ban a *sokratesi forma* hirtelen átcsapott a *platoniba*.

Érdeme ennek a könyvnek, hogy a felvetett kérdéseket nem elszigeteltségükben tárgyalja, hanem jelentőségüket mindig a nagy kultúráramlatok összefüggésébe ágyazva vizsgálja. Egyiknek a másikkal való összefüggését is állandóan hangoztatja s az egyes mozgalmakat egy szorosan összefonódó egész tagjaiként tárja elénk. Minden fejezetben megemlíti azokat, akik először látták meg a problémát és kitér mindenkre, aki fejlődésében előbbre vitte. A gondolatok szálainak végigkövetése jellemzi ezt a munkát. Bő és gazdag irodalom egészíti ki minden egyes fejezet tartalmát. Ez nagyban emeli értékét és használhatóságát.

Bár a nevelésügy megújításának mozgalma ma már nem Németország-
ból táplálkozik elsősorban, mint nem is olyan régen, ez a könyv mégis je-
lentős forrásmunka mindenki számára, aki az új nevelési mozgalmak gyö-
kereit keresi. Mert a legtöbb mai reformnak gyökerét a közelmúltban mégis
csak a német pedagógusok ringatták. Aki ezeket a szálakat akarja kibogozni,
az Herman Nohl munkáját nem nélkülözheti.

Jankovits Miklós dr.

Makkai János: A világháború utáni Magyarország. (Bp. 1937., 213 lap.)

Közvéleményünk történelmi érdeklődése napjainkban öröndetesen meg-
újult, mintha megérezné nemzeti fejlődésünk várható sorsfordulatait. Vele
párhuzamosan azután az irodalmi lélek csodálatos finomságú műszere is ki-
lengett nyugalmi helyzetéből s termi a már könyvtárra menő irodalmat: a
magyarságtudomány szolgálatában. Ezeknek a műveknek van egy szembe-
ötölő sajátáguk, ellentététül a századvég hasonnemű termékeinek. Míg azok
ugyanis *történetellenes célú*, roppant selejtes retorikai szólamkincsen neve-
kedtek, addig napjaink közírói keresik a *jelen és múlt egybefonódásának tör-
téneti mozzanatait*. E modern szemléleti síkon ábrázolja népünk Trianon óta
lepergett eseményeit Makkai János is. Könyve műfajilag a történeti publi-
cisztika alkotása, melynek publicisztikai része élesszemű megfigyelőre vall,
történeti oldala azonban már több helyütt gyűrődéseket mutat. Már címében
is a *magyar élet egész* problematikáját hordozza, részletező előadásában azon-
ban 2 jellemző árnyalatot felejt ki a világháború utáni magyar sors színeké-
péből. Fejezetcímeinek pusztá emlegetése is utal a magyar élet problémakö-
reire (I. A magyarság sorsa Trianon után; II. Az új magyar állam európai
elhelyezkedése; III. Mai társadalmunk alapjai; IV. Gazdasági rendszerünk;
V. Közéletünk válsága; VI. *A szellem útjai* VII. Utóhang.). Midőn a magyar-
ság fenti életkérdéseit elemezi, számára a „kritikai nacionalizmus“ az érték-
mutató (150. l.), mely elvi állásfoglalás a gyakorlati tevékenység vonalára
vetítve azt jelenti, hogy ellensége a „kollektív diktatúrának“ s a forradalmi
kilengéseket elítélő „konzervatív reformpolitika“ híve. E mondatba összesü-
rítettük mindazt, amit elveiről és gyakorlatáról, velős rövidséggel, elmond-
hatunk.

Probléma-szemlélete tagadhatatlan teljességre törekszik akkor, midőn
a *szellem és anyag* küzdelmét vázolja a magyar élet egészének vonalán s ko-
moly formában méri le az iskolapolitika nemzeti jelentőségét. A magyar
közoktatásügy sohasem volt intenzívebb és nem volt eredményesebb, mint
manapság, — írja. Örömmel köszönti a „*minőségi többtermelés*“ gyakorlatá-
nak bevezetését. A trianoni Magyarország első szellemi jelszavát, a *kultúrfő-
lényt*, vitatja, mivel nem társul hozzá megfelelő „*gazdasági és szociális fő-
lény*“ s ebben jelöli meg egyúttal a kultúrfőlényes politika alapvető tévedé-
sét (192. l.). Klebelsberg Kúnnal kapcsolatban érdekesen vélekedik, amikor
a *túlméretezett művelődéspolitiká* szociális válságokat szülő eredményeit is-
merteti (190. l.). Ugyancsak a kultúrfőlényes szemléletből vezeti le a *magyar
tudományosság szélesebb sodrú megszervezésének* gondolatát, a *decentrali-
zációt*; a *vidéki egyetemek rendszerét* is (191. sk. l. *Múlt és jelen* művelődés-

politikájának összevetésében napjaink „minőségi többletermelés“-e mellé áll, *de gyökereiben téves példával szemléltet, akkor, midőn azt hiszi, hogy „a mai trianoni Magyarországon egy hat elemít végzett parasztfiú kétségtelenül jobban tud írni-olvasni, mint a régi Magyarországon egy négy polgárit végzett egyén“ (194. l.). Rászolgált sikerrel oldja meg feladatát, amidőn az iskolán-kivüli szellemi életnek áldozik. A politikai tartalom ma — megfigyelhetőleg — fölibe kerekedett az irodalomnak, de ezt értékjelző szerepéből még sem tudta kiforgatni. A vajdó magyarság problémakutatói között Rákosi Jenőn, Herczeg Ferencen, Ady Endrén, Babits Mihályon át, eljut egészen Szabó Dezső és Szekfű Gyula önálló irányáig. Mesteri arcképfestőnek bizonyul, ahol Szabó Dezső—Alfred Rosenberg (202—203. l.), illetőleg Jacques Bainville—Szekfű Gyula, majd Szabó Dezső—Szekfű Gyula párhuzamvonását intézi (205. l.).*

A magyarság Trianonban megszabott életkereteit reális tartalommal tölti meg. Kár, hogy kifejejtette az „életegység“ két nélkülözhetetlen és jelentőségében párátrítító tényezőjét: a nemzedékproblémát és az elszakadt magyarság szellemi irányvonalának csatlakoztatását az ú. n. „belterjes magyarság“ gondolatvilágához. E két utóbbi mozzanat, mint üresen hagyott folt, jelentkezik a Makkai-féle magyar élet színeképében. Ennélfogva kissé iskolás megoldásnak bizonyul záróakkordja, midőn úgyszólván előzmények nélkül megcsendül: „Ennek (a művéből kifejejtett!!) ifjúságnak kell a magyarság összes életkérdéseire a történelmi választ megadnia. Ez a válasz lesz (1) a Jövendő Magyarország“ (Utóhang, 213. l.).

Makkai János a világháború utáni Magyarország szellemi és anyagi kultúrképét — észrevételeink leszámításával, — majdnem hézagtalanul összeállította. A nevelőtársadalom szempontjából pedig azzal a különleges erőnnel dicsekedhetik: *hogy a magyar művelődés nemzetpolitikai jelentőségét a maga teljességében felismerte.*

Wagner Ferenc.

Sztrókey Kálmán: A természet titkai nyomában. Kir. Magy. Egyet. Nyomda, 1937. 286 lap, 100 rajzzal és 4 műmelléklettel. Ára vászonköt. 6 P.

A modern fizika sok új elmélete a laikus közönség számára csak valami rejtelmes, megközelíthetetlen világként ismeretes. Sztrókey könyve azonban szépen megmutatja, miként lehet ezt a misztikus világot érdekesen és könnyedén áttekinthetővé tenni olyanok számára is, akiknek természettudományi műveltsége legfeljebb középiskolás fokon áll. Valósággal érdekesítő regényként vezet be a természet titkaiba. Rövid, élvezetes előadásban, sok szellemes, olykor mulattató példák kíséretében vezet végig bennünket a fizika egész birodalmán az elemi ismeretektől és a klasszikus fizika tanításától kezdve a legújabb elméletekig, melyek körül nagyrészt még ma is áll a tudományos vita. Ismerteti többek közt az elemek elméletét, az atomok szerkezetét, az atomrombolást, az elektront, a kvantumelméletet, a modern sugárzástan és hullámelméletet, a relativitás-elméletet, stb.

Külön ki kell emelnünk Say Kornél pompás, vidám, szellemes rajzait, melyek nemcsak a szöveg megértését teszik még könnyebbé, hanem derűs hangulatot is keltenek az olvasóban.

A könyv igen tanulságos és érdekes olvasmány mindenki számára, aki a természet titkai iránt érdeklődik, a szaktanár pedig igen sok szellemes példát, ötletet, ábrázolást talál benne, amikkel tanítását érthetőbbé, élvezetesebbé teheti.

Csupán a könyv vége felé megkockáztatott filozófáló okoskodásokkal szemben kell néhány ellenvetést tennünk. Így nem fogadhatjuk el a szerzőnek azt az állítását, hogy ismereteink csak szubjektívek lehetnek, hogy egészen mást mondanak, mint ami a valóság (278. l.). Hogyan tudnánk akkor különbséget tenni az igazság és a tévedés, a valóság és a fantázia között? Ami egészen mást mond, mint a valóság, az nem ismeret, hanem merő tévedés. Ha pedig minden ismeretünk merő tévedés volna, a könyv minden állítását, sőt ezt a megállapításunkat is ilyennek kellene tartanunk, vagyis önmagunknak mondanánk ellent. Ugyanígy nem fogadhatjuk el a szerzőnek a „Paradicsom-legendára” vonatkozó magyarázatát se (247. k. l.). Ez ugyanis a szerző szerint arra mutatna, hogy egyszer már az emberiségnek rendelkezésre állott az atomok kimeríthetetlen energiakincse, ami feleslegessé tette a verejtékes munkát. De ez a nagy hatalom nagy veszedelmet is rejtett magában, azért tilossá kellett tenni. És ha most ismét sikerül az atomenergiát hatalmunkba kerítenünk, újra megnyílik az Éden az emberiség számára. Ez a naiv mese nem illik az egyébként komoly munkához. Hiszen a paradicsomi boldogsághoz nem csupán az atomenergia hiányzik, még a fizikus számára sem.

Somogyi József dr.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. A hibakutatás újabb útjai. „A Cselekvés Iskolája” 1933/34. évfolyama „A tanuló tipikus számolási hibái” címen foglalkozik a hibakutatással, az idevonatkozó pszichológiai kísérletekkel és az oknyomozással. Arthur Kissling a hibakutatás egyik legkiválóbb művelője a Zeitschrift für Psychologie című folyóiratban „Neue Wege der Fehlerforschung” címen ismerteti az ezen a téren mutatkozó újabb utakat és újabb irodalmat. A modern hibakutatás a kísérleti pszichológia eredménye. Kísérletek állapították meg, hogy az elkövetett hiba nem mindig könnyelműség, vagy fölületesség következménye, az okokért be kell hatolni a lelki struktúra területére. A hibák keletkezésénél lélektani folyamatok működnek közre: az asszociáció, vagy perzeveráció jelenségei, a gátlás különféle fajtái, a folyamatosság, fölcserélés jelenségei, stb. Céltudatos, helyes irányba indult képzetfolyamatba hatolnak be ezek a jelenségek és létrehozzák a hibát. Részletesen foglalkoznak ezzel a kérdéssel:

Kissling A.: *Die Bedingungen der Fehlsamkeit.* 1925.

Weimer H.: *Psychologie der Fehler.* 1931.

Weimer H.: *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung.* 1932.

Kissling, aki egy kisegítő iskolában hosszabb ideig figyelte a tanulók hibáit, ugyanazon tanuló különféle munkálatoknál elkövetett hibáit csoporto-

sította és megállapította, hogy az elkövetett hibák bizonyos jelleg szerint csoportosíthatók. Minden hibacsoport bizonyos lelki sajátosságot jelez és így az elkövetett hibákból az illető tanuló lelki sajátosságára lehet következtetni, ezáltal a hiba körmeghatározási jelentőséget is nyert. Kissling erre vonatkozó tanulmányait a *Zeitschrift für Jugendkunde* című folyóirat 1934. évfolyamában „*Die personaldiagnostische Bedeutung des Fehlers*” címen közli. Ugyanezzel a kérdéssel, de más szempontból *W. J. Ruttmann: Die Begutachtung des Schülers im Dienste der Auslese. Nürnberg, 1936.* című munkája foglalkozik.

Kétségtelen, hogy a gyakorlati élet munkateljesítményeinél döntő fontosságú, hogy helyes-e, vagy hibás, azért a hibanélküli teljesítményekre való nevelés az iskola legfontosabb feladatai közé tartozik. Ennek a gyakorlati fontosságon kívül nevelési jelentősége is van, mert a hibátlan munkára való törekvés fejleszti az észet és akaratot, az eredetileg kritika és felelősségtudat nélküli gyermeket ítélőképessegre és lelkiismeretességre neveli.

A hibakutatás egyik legfontosabb feladata, hogy a tárgyi és fogalmi zavarokat megszüntesse, a különféle tárgyi jelenségeket szétválassza és a fogalmakat tisztázza. Így meg kellett különböztetni a hibát a tévedéstől és a tévedésből származó hibától. A hiba mindig a figyelem, az emlékezet, vagy gondolkodás kihagyásából, míg a tévedés a hibátlan elintézéshez szükséges ténybeli ismeretek hiányából származik. A hiba tehát föltételezi a helyes teljesítményhez való képességet, tehát a hibáért az elkövetője felelőssé tehető, míg a tévedésért nem. Ezzel a kérdéssel részletesen a *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* című folyóirat 1937. évfolyamában *Weimer H.: Die psychologische und pädagogische Bedeutung des Irrtums* címen foglalkozik.

A dolog természetéből következik, hogy a hibakutatás legszebb eredményeit az iskola érte el. A tanításnak az a célja, hogy a tanulót hibamentes teljesítményekre oktassa és képessé tegye arra, hogy megfelelő kritika gyakorlásával elkerülje a hibát. Az is természetes, hogy a számtantanítás volt az első, amelyik a hibakutatás eredményeit értékesíteni próbálta. *G. Rose: Rechen und Raumlehre 1932* című munkájában a gondolkodás kihagyásából származó hibákon kívül, főként a tévedésből származó hibákkal foglalkozik és a számtantanítás szempontjából foglalkozik ezek jelentőségével.¹

A másik tárgy, amelyik a hibakutatás eredményeit értékesíti a helyesírás tanítása. *K. Dambach: Der Rechtschreibunterricht 1930* a Weimer és Kissling kutatásai nyomán megállapítja a helyesírásnál előforduló hibák fajait és okait, részletesen tárgyalja az elhárítás módját is. *Johann Hoffmann: Entwickelnde Rechtschreibung Düsseldorf 1936.* című munkájában a hibakutatás eredményeinek a helyesírás tanításánál való felhasználását tárgyalja. Részletesen a Ranschburg-féle gátlásokkal foglalkozik, amelyeket az emlékezet kihagyásából származó zavarok leggyakoribb forrásának tart. Nagyon tanulságos tanulmányt írt erről a kérdéstről a *Die Hilfsschule 1932-*

¹ Ugyanezzel a kérdéssel foglalkozik *Szenes A.: A tanulók tipikus szómolási hibái és az elhárítás módjai* című munkája..

évfolyamában *Erich Wolf: Fehleranalyse aus Abschriften und Diktaten einer vierten Hilfsschulkasse* címen. Tárgyalja a helyesírási hibák lélektani okait és igazolja, hogy a kisegítő iskola a legalkalmasabb hely az elméleti és gyakorlati hibakutatásra.²

Hollandiában kísérletek történtek, hogy a hibakutatás eredményeit a modern nyelvek tanításánál is értékesítsék. *De Jong* hollandi tanár, aki egy középiskolában a német nyelvet tanítja, éveken át megfigyelte az elkövetett hibákat és megállapította, hogy a holland tanulónak főként a német igék okoznak nehézséget, ezeknél a nyelv sajátosságából kifolyóan sok folyamatossági hiba fordul elő. Olyan könyvet szerkesztett, ahol nyomdai technikával, jegyzetekkel akarja ezeket a hibákat kiküszöbölni. Könyvében kifejti, hogy a modern nyelvek tanítása a hibakutatás eredményeinek alkalmazása által olyan lehetőségekhez jut, amiket a tanítás enélkül nem tud kihasználni.

A hiba iskolai kezelése a jövőben nem abból áll, hogy a tanár az elkövetett hibákat javítja, hanem iparkodik a hibát rendszeresen megelőzni. A hiba rendszeres megelőzése képezi a modern hibakutatás legfontosabb, de legnehezebb feladatát is.

2. A számokkal kiállított iskolai bizonyítvány pótlása. Régen megállapított tény, hogy a számokkal illetőleg a számokat jelző egy-egy szóval kiállított bizonyítvány nem ad képet sem a tanuló szorgalmáról, sem magaviseletéről, de még előmeneteléről sem. Ezek a számok nagyon viszonylagosak és igen sok függ attól, hogy milyen lelkületű a tanár, aki azt adja. Svájcban a pályaválasztási tanács tette most bírálat tárgyává ezeket a bizonyítványokat és megállapította, hogy a pályaválasztási tanács szempontjából az ilyen bizonyítvány nem sok értékű. Psychológusok és tanítók több évi tapasztalataiból merítve kérdőívet állítottak össze, amiket az iskola a bizonyítvány kiegészítéseképpen állít ki.

1. A tanuló iskolai munkássága:

egyenletes? nem egyenletes? önálló? nem önálló?

Füzetei: gondosak? nem gondosak?

A házi feladatok kidolgozása: lelkiismeretes? nem lelkiismeretes?

Iskolalátogatás: szabályos? nem szabályos? miért nem?

Testi sajátosságok.

2. A tanuló tehetségei

felfogóképesség? megfigyelőképesség? emlékezet? esetleges sajátosságok.

Mely tárgyban mutat fel a tanuló feltűnően jó teljesítményt?

Mely tárgyban mutat fel a tanuló nagyon rossz eredményt?

A tanuló elméleti, vagy inkább gyakorlati hajlamokat mutat?

Játékon és sporton kívül mivel foglalkozik a tanuló szívesen szabad idejében?

3. Jellembeli tulajdonságok:

² Lásd „A Cselekvés Iskolája“ f. évi 3–4. számának 199. lapján a helyesírási tanításáról mondottakat.

A tanuló ügyes? nehézkes? nyugodt? izgatott?

A tanítóval szembeni magaviselet: könnyen, vagy nehezen vezethető?
modora?

Tanulótársaival szemben: megférő? veszekedő? vezetőtermészet? vezeteti magát? könnyen, vagy nehezen befolyásolható?

Érvényesül-e társainál?

Egyéb jellembeli megfigyelések: fölületes? szórakozott? kitartó? nyílt? vig?

Fennállottak-e, vagy fennállanak-e még mindig gyanúkok valamely rendellenességre? idegbántalomra? elhagyottságra?

4. A szülői ház befolyása érvényesül-e és mi módon?

5. Ha a tanulónak valamely pályához kedve van, hogyan ítéli meg az iskola ezt a kívánságot? alkalmasság tekintetében? érettség tekintetében? ha még nem érett, milyen közbeeső megoldást ajánl?

6. Kíváncsi volna-e valamely kérdésben a tanítónak és tanácsadónak személyes érintkezése?

3. **Katonai újoncok pedagógiai vizsgálja.** Svájcban a múlt tanévben 2000 újoncot vizsgáltak meg, hogy megállapítsák, mi maradt meg az iskolában tanultakból annyi idő után. A vizsgálatnak írásbeli és szóbeli része volt. Az írásbelin egy rövid fogalmazást és egy udvariassági levelet kívántak. Ez utóbbit azért, mert az újoncok túlnyomó nagy részénél ez volt a megszokott írásbeli munkának egyetlen formája. Levéltémák voltak: Kérje szolgálati helyéről szolgálati könyvének megküldését. — Rendeljen könyvkereskedésből katonai énekeskönyvet. — Követelje az órától karóráját, miután a megállapított szállítási idő lejárt. — Belépne a dalárdába, kérje az elnöktől az alapszabályokat. — Fogalmazási témák: Az én legjobb barátom. — Vig órák az újonciskolában. — Hogy töltöm el a szabadidőmet. — Az első vasárnap az újonciskolában. — Első napom szolgálatban.

A levél és fogalmazás elkészítéséhez ötnegyedóra állott rendelkezésre. Az általános ítélet, hogy a tartalom elég jó, a kifejezőképesség, helyesírás és írás gyenge. Az újoncok általában igyekeztek a lehető legjobbat produkálni és ha az eredmény nem volt kielégítő, ennek oka, hogy az újoncok legnagyobb részénél teljesen hiányzott az írásban való gyakorlottság. A legjobb eredményt egy kerékpárosztagnál tapasztalták. Az ide beosztott emberek (szereplők, soffőrök, iparosok) valamely hivatásbeli továbbképző tanfolyamot végeztek. Ez megmutatta az ilyen továbbképző tanfolyamok nagy művelő értékét.

A szóbeli vizsgálat az állampolgári ismeretekre vonatkozott. Ennek azonban egyáltalában nem volt vizsga jellege, hanem barátságos beszélgetés, rendszerint mindennapi, vagy foglalkozásukbeli kérdésből indult és észrevétlenül mentek át a földrajzi, történelmi, gazdasági, de leginkább alkotmányjogi kérdésekre. Főképen azt figyelték, hogy az emberek egyszerű összefüggéseket, vagy kölcsönhatásokat felismernek-e? A vizsgálatból levont tanulságok az iskolára annyira értékesek, hogy a luzerni tanítógyűlés kérte a svájci katonai hatóságot, hogy ezeket a vizsgálatokat rendszeresítsék.

4. Az 1936/37. tanévi érettségi vizsgálatok Romániában. Tudvalévő, hogy az érettségi vizsgálatot Romániában tiszta román bizottság előtt kell a kisebbségi tanulóknak letenniök. Ezek a bizottságok nem annyira az anyag tudását vizsgálják, mint inkább azt, hogy a vizsgázók mennyire bírják a román nyelvet. A francia és latin nyelvből a fordítás nem az illető kisebbségi tanuló anyanyelvére történik, hanem román nyelvre. Hasonlóképpen az írásbelin a franciára és latinra való fordítást román szövegről eszközlik. A vizsgára jelentkező tanulók nagyobb része már az írásbelin elbukik úgy, hogy szóbelire már nem is mehet.

A nagyszebeni érettségi vizsga eredménye még román körökben is megdöbbenést okozott. A 105 jelölt közül 59 már az írásbelin megbukott végleg, további 17 a szóbelin bukott meg. A jelölteknek tehát 74.3%-a bukott meg.

A tordai kisebbségi iskolák vizsgáján részt vettek a tordai állami fiú- és leánylyceum, a gyulafehérvári róm. kath. főgimnázium, a nagyenyedi református főgimnázium tanulói. 83 tanuló közül 64, tehát 77.1% elbukott.

Marosvásárhelyen 18 érettségiző közül csak 4 ment át, 77.8% bukott.

Aradon 87 tanuló közül 43, vagyis 49.4% bukott el.

Temesváron 239 jelentkező közül kereken 100, vagyis 41.8% bukott.

A székelyudvarhelyi bizottság előtt 80 tanuló jelentkezett, átment 33, tehát 58.7% bukott el.

A kolozsvári Máriánnum róm. kath. leánygimnáziuma és a református leánygimnázium tanulóinak éppen a felét buktatták el. A felső kereskedelmi érettségi vizsgálaton 65 jelölt közül csak 27 ment át. Az állami felső kereskedelmi iskola magyar tagozatából 8 tanuló jelentkezett, ezek közül csak 1 ment át.

A román közoktatásügyi törvény megengedi, hogy az érettségi vizsgát kétszer lehet megismételni. Az a magyar tanuló, aki egyszer átesett ezen a tortúrán, másodszor nem igen kíséri meg a vizsgát, már csak a nagy költségek miatt sem. Az ismétlő vizsga megint csak a román bizottság előtt folyik és a legtöbb tanuló előre látja az eredményt.

5. Tanítás rádión. Érdekesen oldott meg a chicágói iskolatanács egy nehéz iskolakérdést. Gyermekparalízis epidémia miatt az iskolákat hosszabb időre be kellett zárni. A hosszú szünet alatt foglalkoztatni akarták az iskolákból kizárt mintegy 300.000 tanulót, amit a rádió és az újság segítségével oldottak meg a következőképpen: A reggeli rádióleadás alkalmával Chicágó hat mellékállomása más-más osztályú tanulók részére feladatokat diktált le, amit a tanulók a délelőtt folyamán megoldottak. A déli lapok hozták a feladatok helyes megfejtését és így a tanulók ezzel a maguk munkáját összehasonlíthatták. Délután a rádió különféle tantárgyakból tartott előadást és ismét feladatot adott. Ezeket a feladatokat a reggeli lapok oldották meg.

A csehszlovák rádió rendszeres leadást ad iskolák részére és pedig a különféle nemzetiségű iskolák részére külön-külön. Az 1937/38. tanév második felében a magyar iskolarádió felsőfokú műsorát minden szombaton 10 óra 15 perckor kezdi és 40 percig tartja. A csehszlovák iskolarádióknak ma már 1.079.580 hallgatója van. A „Szlovenszkói Tanító“ című folyóirat közöl egy ki-

mutatást, hogyan fejlődött Szlovenszkóban a magyar tanulóhallgatók száma. 1934-ben a magyar iskolarádiónak 8000 hallgatója volt, 1935-ben 16.000, 1936-ban 22.000 és a jelen tanévben már 38.000-re emelkedett ez a szám. A szlovenszkói magyar tanulók összes száma 98.566. A rendes heti leadáson kívül, a rádió ebben a tanévben kísérletképpen, minden reggel 8 órakor a tanítás megkezdése előtt, ad az iskoláknak pár perces leadást és pedig az iskolát érdeklő híreket, időjárásjelentést, néha éneket, vagy zenét.

6. Testnevelés Németországban. „*Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungschulen*“ címen adta ki a német birodalmi nevelésügyi miniszter, egy 88 oldalas füzetben, a tornatanításról szóló új utasítást. A testnevelés tárgyi célja után az utasítás kifejti, hogy a nacionálszociálizmus a testnevelést a német ifjúság jellemnevelésének egyik legfontosabb eszközének tekinti. A régi értelemben vett tornaoktatás ebből az utasításból teljesen kimaradt. 6-tól 10 éves korig egyszerű mozgási játékokat rendel el. 10-től 14 éves korig ügyességi gyakorlatok és az úszás szerepel. 14—18 éves korig, ami a Hitler ifjúság kora, első sorban csapatjátékokkal, harci sporttal (boxolás is) foglalkoztatják az ifjúságot. Természetesen ezek mellett szerepelnek egyéb sportfajok és az ugrás, futás, dobás is. Minden félév végén sportünnepelet rendel az utasítás, amelyen be kell mutatni a tanulók teljesítőképességét.

Az utasítás 3 részre oszlik. Az első rész az iskolai testnevelés alapelveit tartalmazza a következő fejezetekkel: 1. A testnevelés célja és tartalma. 2. A nevelés útja. 3. A nevelés eszközei. 4. Az iskolai testnevelés osztályozása és felépítése. 5. Az iskolai testnevelés időtartama és beosztása az iskola órarendjébe. 6. A tanulók beosztása és megítélése. 7. Kirándulások, az iskola csoportos sportgyakorlatai. 8. Versenyek és iskolai ünnepélyek. 9. Tornamesterek. Iskolavezetők. A második rész tanterveket és a teljesítmények értékelésére vonatkozó rendelkezéseket tartalmazza.

A tanév végén az iskolák kötelesek az új utasításról szerzett tapasztalatokról jelentést tenni. Különösen arra vár a miniszter választ, hogy a tanulók heti 5 tornaóra mellett, meg tudnak-e felelni azoknak a teljesítményeknek, amelyeket az új utasítás az ifjúságtól vár.

7. Az iskolaviszonyok Oroszországban. A Moszkvában megjelenő „*Deutsche Zentralzeitung*“ közli a közoktatási népbiztosság jelentését az orosz nép- és középiskolák 1936/37. tanévi eredményéről. Az eredményt a népbiztosság ki nem elégtőnek minősíti. A népbiztóságnál rendszeresített tanügyi tanács rámutat azokra a hiányokra, amelyek az iskolák nevelési és oktatási eredményeiben mutatkoznak. Túlnagy a bukott tanulók száma és emellett még nagyon sok a nem bukott, de nagyon gyengének minősített tanulók száma. Nagyon gyenge az orosz nyelvben és a számtanban elért eredmény, de teljesen ki nem elégtő az idegen nyelvek tanítása, ami sok vidéki iskolában megfelelő tanár hiányában teljesen szünetelt. Rendkívül alacsony színvonalú a vidéki elemi iskolák ének-, rajz- és sportoktatása. A nem orosz tannyelvű iskolákban rosszul van megszervezve az anyanyelv, a nemzeti irodalom, de különösen az orosz nyelv tanítása. Általános a panasz az iskolák politikai nevelése

miatt. A tanulók nem ismerik az új Sztalin-féle alkotmányt, sok iskolában még mindig van hitoktatás és az ifjúság politikailag nincs kellően megszervezve. Ezeket a bajokat az okozza, hogy a tanítók politikai nevelése sem kielégítő. De kifogásolják az alkalmazott tanítási módszereket is. Mindezek alapján a népbiztosságnál működő tanügyi tanács szigorú rendelkezéseket bocsátott ki és utasította a helyi tanügyi szerveket, hogy az iskolákat az új tanévben kielégítőbb eredmény elérésére serkentésék.

Egy francia folyóirat ezzel kapcsolatban közli egy orosz ifjúsági lap cikkét, amely szerint, különösen a vidéken, a tanulók milliói szaladgálnak, hogy az íráshoz szükséges legfontosabb tanítási eszközöket, füzetet, tollat, ceruzát megszerezzenek. Általában az oktatáshoz szükséges eszközök minimális mennyiségben vannak meg a vidéki elosztó helyeken és raktárakban. Egyik kelet-sibériai kerületben, ahol 1.5 millió füzetre volna szükség, ismételt sürgetés dacára, egyetlen egy füzet sincs raktáron, de nincs toll és ceruza sem. A legtöbb iskolában egy-egy füzetten két tanuló osztozkodik. Arról is panaszkodik ez a cikk, hogy az iskoláknak szánt ilyen eszközök nem érkeznek meg rendeltetési helyükre, tehát az iskolákhoz, mert a falukban felbontják a ládákat és az iskoláknak szánt füzeteket irodai szükségletekre használják föl.

8. Helyes beszédre oktatás. Németországban a helyes beszédre való nevelést most annyira fontosnak tartják, hogy a napokban egy új folyóirat indult, amely ezzel a kérdéssel foglalkozik. A folyóirat címe: „*Das gesprochene Wort*“ Zeitschrift für Sprecherziehung, Sprechkunde, Stimmbildung, Beredsamkeit und Sprechkunst. A folyóirat Münchenben jelenik meg, évenként 6 füzetben. Most jelent meg az első füzet, amelyben a szerkesztő szakemberekhez, nevelőkhöz és első sorban iskolákhoz fordul, kiknek kötelessége a tiszta, egészséges beszédre való nevelés. A füzet egyik cikke a hangtannal foglalkozik, egy másik a hang egészséges alkalmazása a beszédnél címen értekezik. Hírek és könyvismertetések egészítik ki a füzet tartalmát.

9. A népdal a cseh iskolákban. A cseh népdal terjesztése végett, a cseh közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az elemi iskola III–VIII. osztályaiban, osztályonként és évenként 4–4 népdalt kell betanítani. A betanított dalokat évenként ismételni kell. Az iskolafelügyelőknek kötelessége arra ügyelni, hogy a VIII. osztály végén minden tanuló 24 cseh népdalt tudjon és vigyen magával az életbe. Az ének-tanítás egyéb anyaga a tanító szabad választásának van átengedve.

10. Iskolareformok Jugoszláviában. A folyó iskolaév elején Belgrádban 3 új főiskola nyílt meg. Egy művészeti akadémia két alosztállyal, egy zeneművészeti főiskola 8 osztállyal és egy kereskedelmi főiskola. Ez utóbbi egyetemi rangban a közgazdasági tudományokból doktori fokot is adhat. A most létező művészi és zeneiskolákat, valamint a kereskedelmi iskolákat átalakítják úgy, hogy a főiskolák alkalmas előkészítő iskolái lehessenek. A leányok gyakorlati kiképzésére középfokú háztartási iskolákat szerveznek, ahol a leányokat háziasszonyokká és gondos anyákká nevelik.

11. **A genfi Évkönyv.** A genfi Bureau International d'Education ezidei évkönyve 57 tagállamnak 1935/36. tanévi, több-kevésbé részletes jelentését közli. A jelentések beszámolnak az államok pedagógiai és iskolaszervezési mozgalmairól. A jelentésekből megállapítható, hogy sok államban meg van a törekvés, hogy a tankötelezettséget 1—2 évvel kitolják. A középiskolákat sok helyen reformálják, a szakiskolákat más iskolákkal kapcsolják. A katonai szolgálatot megelőző oktatást sok helyen bekapcsolták a testnevelés keretébe. A kötet most először közöl olyan táblázatot, amely közli az államok összehasonlító tanügyi statisztikáját. A táblázat közli 1932/33. tanévtől 1936/37. tanévig az egyes államokban a nevelésre fordított összegeket, az iskolák számát, a tanulók, tanítók és tanárok számát iskolafajonként. A kötet közli továbbá a nevelésügyi nemzetközi kongresszus határozmányait, amelyek ezúttal a testi és lelki nyomorék gyermekek iskoláinak szervezéséről, a falusi iskolákról és az iskolaépületekről szólnak.

12. **Leányok katonai kiképzése.** Törökországban a miniszter elrendelte hogy a lyceumok és középiskolák leánytanulóit is ki kell képezni katonai szolgálatra, hogy a honvédelemnél megfelelő szolgálatot végezhesenek. Már a folyó tanév elejétől, tehát október 1.-től a rendelet életbe is lépett. A középiskolák és egyetemek ilyen tanfolyamainak vezetésére a török hadsereg megfelelő altisztjeit rendelték ki.

13. **Előkészítés egyetemi tanulmányokra.** Az egyiptomi népművelésügyi miniszter rendelkezése szerint a középiskolák legfelső osztálya átalakul az egyetemre való előkészítő osztályává. E célból ezek az osztályok három irányt kapnak: 1. A matematikai irány olyan jelöltek részére, akik mérnöki, vagy az egyetem természettudományi fakultására törekcszenek; 2. az irodalmi irány azok részére, akik az egyetem nyelvi, jogi, vagy kereskedelmi fakultására készülnek; 3. a természettudományi irány azok részére, akik az egyetem orvosi fakultására, vagy mezőgazdasági akadémiára készülnek.

14. **Varrástanítás a fiúiskolákban.** A praktikus Angliában tervezik, hogy a jövő tanévtől kezdve a fiúkat heti 1 órában varrni is megtanítják. Az iskolai hatóságok ezt a tervezett intézkedést azzal indokolják, hogy a legtöbb férfi annyira tehetetlen, hogy nem képes a ruhájára egy gombot felvarrni és így képesíteni akarják a férfiakat, hogy tudjanak magukon segíteni, ha nincsen női segítség a közelben.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE.

A Magyar Paedagógia ezévi január—februári száma első helyen *Bognár Cecil* tanulmányát közli a *diáktípusokról*. Típusok, — erősen kiemelt jellegzetességeket jelentenek, amelyek a valóságban nem válnak szét élesen. A középiskolai tanuló határválasztó fala átlag a 14 éves életkor, amelynek oka



a serdülés. Ez választja szét két típusra a tanulókat: érés előtt és alatt levők, érésen túlesettek. Befolyásolja a korszak is. Más a régi, háborúelőtti és más a mai diák típusa. Ezt a nevelőnek tudomásul kell vennie és ehhez alkalmazkodnia. Értelmi képességek szempontjából négy nagy csoportra oszlanak a diákok: 1. kivételesen nagy tehetségek, 2. a tiszta jeles diák típusa, 3. közepes tehetségűek és 4. gyenge tehetségűek. A kivételes tehetségűek között vannak egyoldalúak, még pedig a gyorsan fejlődő, egyes dolgokban az átlagon alul maradó és gyorsan le is törő esodagyermekcsoportja, és a lassabban fejlődő típus, amely más téren is megállja helyét. Ezek mellett vannak diákok, akiknek bár van kedvenc témakörük, de más téren is kiváló eredménnyel dolgoznak. Ezekből kitűnő szakember válik. A tiszta jeles diák nem válogat a tantárgyak között, több benne a kötelességérzés, mint a tehetség. Kezdeményező erő bennük nincs. Ebben a kategóriában találunk könnyű felfogású, de felületes, és nehezebb felfogású, de mélyebb eszű tanulókat. A gyenge tehetség néha csak látszólagos, egy-egy szükséges lelki alkatelem fogyatékosága az oka, amelyen lehet segíteni. Ilyenek azok, akiknél az értelem fejlett, de vagy az emlékezőképesség, vagy a figyelemkoncentráció gyenge, és azok, akiknél a túlságosan eleven képzelet eltéríti az iskolai munkától fegyelmezetlen szellemüket. A valóban tehetségtelenek, a kiket „butáknak” szoktak jelölni, rendszerint semmi iránt nem érdeklődnek. Érzelmileg ezek vagy csendes, jóindulatú gyerekek, vagy alacsonyrendűségi érzésükben elkeseredettek, vagy fennhéjázók, erőszakosak. A valódi tompaelmējűségeken segíteni nem lehet, maradandó. Ha azonban elmaradt, késlekedő fejlődés az oka, később kiváló is lehet a tanuló. Ez azonban ritka eset. Meg lehet még különböztetni aktív és passzív, valamint az ezekhez sokban hasonlatos önálló és önállótlan diáktípusokat. Ezek egybevetésével négy diáktípus található az osztályban általában. 1. Az eleven eszű, de felületes, aki könnyen tanul, de könnyen is felejt. Ez az ismétléseknél derül ki. Évközben többet mutat, mint amennyit ér. 2. A könnyű felfogású és jó emlékezőképességű. Ezek az igazi tehetségek. Erős akaratúak, már korán kijelölt életervük van, amely mellett kitartanak. 3. A nehezebben tanuló, lassú felfogású, de jó emlékező diák. Ezek önbizalma kevés, a munkában azonban kitartóak, szívósak. 4. A közömbös, kényelmes diák, aki nehezen tanul és könnyen felejt. Az otthoni nevelés fejleszti ki az elkényeztetett és a túlszigorúan nevelt gyerek típusát. Az előbbi nem sokat törődik az iskolai élet reá nézve kellemetlen oldalával, mert tudja, hogy otthon neki adnak igazat, üldözöttnek tekintik. Az utóbbi félénk, levert, zárkózott, kevés az önbizalma. A nevelhetőség szempontjából vannak könnyen és nehezen, vagy nem nevelhetők. Az első csoportban találunk olyanokat, akik testi és lelki szerencsés alkatuknál fogva alig szorulnak vezetésre, ez az autodidakta típus. Utánuk következnek azok, akik nevelőhatásra szorulnak, de ez iránt fogékonyak. Végül olyanok, akik látszólag nehezen nevelhetők, mert mozgékonyak, nagy energiával rendelkezők, de ha megtaláljuk a módját, ezt az energiát jó helyen fogják felhasználni. A nehezen nevelhetők között vannak: 1. nehéz felfogású, semmivel nem törődő tanulók, akik érzéketlenek minden jó és szép iránt; 2. akikben a nevelési akaratral szemben dac fejlődik ki; 3. akik belátják hibájukat, meg-

fogadják a jót, de követni képtelenek, a munkában kitartani nem tudnak. Ezek többnyire káros baráti hatások rabjai lesznek.

Kemenes Illés tanulmánya a környezet és az iskolák belső életének összefüggését vizsgálja. Az alkalmat erre az osztályfőnöki órák anyagának keresése adta. Egy fővárosi és egy vidéki középiskola tanulóinak kellett névtelenül, ismeretlen adatgyűjtővel szemben megjelölniök, hogy miről szeretnének hallani az osztályfőnöki órákon. Első pillanatra feltűnik a fővárosi és vidéki tanulók igényei között lévő nagy különbség. De kiderül az is, hogy a tanulóknak vannak olyan égető kérdései, problémái, amelyekre az iskolától várna feleletet, tájékoztatást, de azt az iskola nem adja. A vidéki tanulók egyik kívánsága a társaságbeli viselkedés (felnőttekkel, nőkkel, leányokkal szemben), étkezési szokások. A fővárosiak ebben járatosak lévén, másrészt a nagyforgalmú utca bátorságra nevelő hatásánál fogva erre vonatkozólag nem kívánnak útmutatást. Érdekli azután a serdülésben és a serdülésen túl levő vidéki gyereket, miképpen viselkedjék a szerelem kérdésében a tisztesség határai között, a fővárosit pedig, hogy miként állhat ellent a kísértéseknek. A világnézeti kérdések (bolsevizmus, fasiszmus, nemzeti szociálizmus) ismeretetését inkább a vidékiek kívánják, mintán ezekről ők kevesebbet olvashatnak, mint a fővárosi tanulók. A fővárosi tanulók szeretnék hallani a mai írók, színházi és mozidarabok értékelését, hiszen ezekkel a fővárosban lépten-nyomon találkozhatnak. A vidéki tanuló az ezekkel való ritka találkozási alkalm miatt a fényes külsőségektől nem tud a dolgok mélyére látni, neki minden tetszik, ezért ilyen kívánságai nincsenek is. Szemben áll tehát egymással a fővárosi és a vidéki tanuló igénye, s itt vidékinek kell látnunk Budapesten kívül bármely magyar város tanulóját. Végeredmény: az osztályfőnöki órák anyagában talán a legerősebben kell érvényesülnie a *helyi* tantervnek.

Noszlopi László a fiatalkor életfelfogása és ennek neveléséről értekezik. A gyermek világnézete ugyanolyan, mint minden nép gyermekkorában, jellemzi a naivitás és realizmus. Nevelésében szükség van a pozitív vallásosságra. Ugyanazon nemzedék világnézete azonos, de eltérő a megelőzőtől. Innen származik az apák és fiúk nézete közötti ellentét. A pubertás kora befelé fordítja a tekintetet, külső és belső világ eltávolodnak egymástól. Ezzel beáll az idealizmus kora, amely később megalkuszik a lehetőségekkel. A kutatások azt mutatják, hogy a világnézetre nevelés lehetséges. De ez csak koncentrikus lehet, vagyis nem külön tárgy, hanem mindenütt uralkodó beállítás. Nem a szavak, hanem az átérzett nevelői cselekvés és meggyőződés fogja magával ragadhatni az ifjút. Sorrendben első az érzelmi ráhatás, amelyet követnie kell az értelmi meggyőzésnek. Az életfelfogás fejlesztése formális abban az értelemben, hogy általános keretet nyújt. A belső elmélkedés és kifelé való aktivitásnak egyensúlyban kell lennie. Ezért helytelen a mai dinamikus, kifelé ható aktivizmus egyoldalú célkövetelménye.

A folyóirat kisebb közleményei között kiemelkedő érdekességű *Róder Pál* véleménye a *tankönyv szerepéről* a mai oktatásban. A tankönyv szövege a kész eredmények foglalatja. Megszabja a tanár szükséges munkájának körvonalait, de nem pótolja a tanár vezető munkáját, s a tanulásnak sem középpontja. Közül áll a tanár és tanítvány szükséges mun-

kájának. A tanulás helyes módja az, hogy a tanuló átélje a tanítási óra lefolyását, amit megkönnyítenek az órán készített vázlatok és hozzáfűggesztett vezérszavak, a tankönyv szövege pedig pótlást, kiegészítést nyújt és a megszokott szakkifejezésekre ad támpontot. A helyes tanulásra a szaktanáron kívül az osztályfőnöknek kell többször rámutatnia, s az otthoni tanulásnak a következőképpen kell történnie: 1. a munkafüzetet áttanulmányozni, végig gondolni az iskolában történt munka lépéseit; 2. a tankönyv szövegét, anyagát összehasonlítani az iskolai munkával; 3. a munkafüzet gondolatmenetét elmondani a tankönyv szövegének kifejezéseivel; 4. az óra anyagának főbb pontjait elsorolni. A tankönyv a tanár egyéni hatását nem tudja pótolni. De erre nem is szabad törekednie. Ne tartalmazzon megoldatlan és meg nem válaszolt kérdéseket, meg nem oldott problémákat. Ezeknek helye van a tanításban, de nem a tankönyvben. Épígy rávezető fejtegetéseknek sincs helye a tankönyvben. Tehát lehetőleg rövid legyen, a lényeg kiemelésével. A feldolgozás mikéntje a tanár munkája, amely alsóbb fokon részletesebb, tagoltabb, a felsőbb fokon rendszeresebb és teljesebb. Ne legyen tehát vezérkönyv se.

— A folyóirat könyvismertetési közül H. Scharrelmann könyvének Jankovits Miklóstól írt méltatása érdemel különösebb figyelmet (Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule). A szerző szembeállítja a tanuló-, a munka- és a jellemiskolát egymással. Eredmény: mindegyikből a jót és hasznosat át kell venni a legújabb felfogásnak hódoló nevelési és tanítási eljárásba.

A Nevelésügyi Szemle folyó évi 1. számában *Zibolen Endre a középiskolai szociális nevelésről* ír. Megállapításainak nagy része azonban minden más iskolára nézve is helytálló. A tanulót a közösség szolgálatára kell nevelni, Egyén és társadalom egymásra vannak utalva, tehát mindkettőnek kötelessége van egymással szemben. Ennek érdekében mindkettőre hatnia kell az iskolának, a nevelésnek. Az iskolának a társadalomra való hatása közvetett, a tanulóra közvetlen. A szociális nevelés az oktatástól nem választható el. Ismerje meg a tanuló a társadalom életét és formáló erőit. Ismerje fel, hogy mindenütt azonos erkölcsi törvények uralkodnak. Szokjon hozzá a tények helyes megítéléséhez és mások bajainak megértéséhez. Vegye tudomásul, hogy a vezető felelősséggel tartozik. Jusson el annak belátásáig, hogy a magánérdeket is akkor szolgáljuk legjobban, ha azt a közérdeknek rendeljük alá. Bele kell oltani a vágyat a tanulóba olyan társadalmi rend kialakulására, amely igazságos és egyensúlyt mutat. A vallás és történelem vezetnek a helyes útra. A szociális nevelés szempontjából nevelőtényezők a tanár személye, az osztály, az egész iskola és az iskola szociális intézményei. Legjobb nevelő itt is a példaadás.

Csapó Jenő ugyancsak a fenti cím alatt az 1937. év nyarán Párisban tartott világkongresszus erre vonatkozó megállapításait ismerteti. A közösségre nevelni kell. A szociális nevelés nem lehet külön tárgy. A nevelhetőség első feltétele a jókedv és egészség. Lehetőséget kell nyújtani, hogy a tanulók az osztályon belül kis társadalmat alakítsanak, társadalmasdit játszanak, legyen

az osztálynak önkormányzata. Még inkább nevelő terület kereshető a tanulók iskolántúli szabadidejében, a különböző ifjúsági körök és egyesületek formájában. Ezek legtökéletesebb alakja a cserkészlet. A tagok sorába lépés minden egyesületnél legyen önkéntes, de bizonyos feltételekhez kötött. Sajnos, hogy így épen azok esnek ki, akiknek ezekre a nevelő tényezőkre leginkább szükségük volna.

Kendi Finály Gábor a magyar középiskolák adatait dolgozza fel statisztikában.

Pajor Elemér az egyenlet-felállítás lélektani nehézségeit és a segítség módjait vizsgálja. A matematikus a megoldás kérdésénél nem a számokat, hanem az azok mögött levő fogalmakat és fogalmi összefüggéseket keresi, azokat megfelelően összekapcsolja. Ez az első lépés, amelyeket a kezdő rendszerint elmulaszt. A feladat esetleg olyan összefüggések elé állítja a tanulót, amely előtte ismeretlen, vagy nem eléggé begyökerezett. Megfelelő az induktív eljárás: sok egyszerű, konkrét példából fokozatosan vezetni az elvonás és viszonykereséshez. Csak ezután jöhetnek a példatárak feladatai. Pedagógiailag értékesíthetőnek látja a találgatást is, amikor egy tetszőlegesen felvett számértékkel megpróbáljuk, megfelel-e a feladat feltételeinek, mert ezáltal kiderül a mennyiségek közötti összefüggés. Ezután pontokba foglalja azt az utat, amelyet a tanulónak a feladatok megoldásánál követnie kell. Magunk részéről soha nem adnánk a tanítás alatt ilyen szöveg nélküli, tisztán formális egyenletet: $4x - 3 = 17$; hanem a tankönyvek hasonló feladatait mindig, kezdettől fogva szövegesen adnánk: melyik az a szám, amelynek négyszereséből hármat levonva 17-et kapunk eredményül.

Wagner Ferenc tanulmánya bemutatja, miképpen igyekszik Csehszlovákia művelődéspolitikájával a magyar kisebbséget nemzeti öntudatától és történelmi értékeitől megfosztani.

A Jövő Utjain 1938. évi 1. számát Nemesné Müller Márta olvasóihoz intézett buzdító sorai nyitják meg, melynek gondolatait a párisi világkiállítás pedagógiai láttnivalóihoz, az új nevelési gyűlések lefolyásához kapcsolja. Nagyön tanulságos *Nyireő Éva* tanulmánya a mai ifjúság olvasmányairól. A gyorsan, nehéz viszonyok között nevelkedő gyermek nem talál kielégítést a pedagógiailag korokra osztályozott ifjúsági irodalomban, nem talál feleletet problémáira, így a felnőttek könyveiben keresi azt. Kutatásokat végeztek fővárosi iskolákban, hogy az ifjúsági irodalom ismert korfelosztása mennyiben tolódik el, s mi az oka annak, hogy a mai ifjúság idegenkedéssel fogadja az ő részére készült irodalmat. Könyvekkel jól felszerelt iskolákban kiderült, hogy a 8 éves gyerek már nem tartja magához valónak a Dugó Dani és Mackó úr könyveket, 10 éves korára túl van Verne könyvsorozatán és Herczeg, Mikszáth, Gárdonyi könyvei (legkedveltebb az Egri csillagok) érdeklik. 14 éves koráig vagy elolvasta a 14–17 éveseknek szánt könyveket, vagy többé nem érdeklődik irántuk. Ezután már szabadon és vezetés nélkül nyúl a könyvekhez. Meglepően kevesen érdeklődnek természettudomány-tartalmú könyvek iránt. Nem a múlt, hanem a jelen dolgai érdeklik az életre készülő gyermekeket, ezért vallják útálatosnak a kötelező iskolai és házi ol-

vasmányokat, nem szeretik már Mikszáthot, Jókait, stb. Ellenben a modern külföldi és hazai írók nem gyermek kezébe való műveit lelkesedéssel emlegetik. A serdülőkorban levők viszont sok gyűlölettel és megvetéssel nyilatkoznak épen ezekről az előbb dicsért művekről. A gyűlölet terítőjére kerül Zola, Balzac, Dosztojevszkij, Erdős René, Szabó Dezső, Zilahy, stb. Megboszszolja magát az idő előtt való megismerés. Vannak fiatalok, akiket ezek a megemésztetlen és egyoldalú könyvek öngyilkos gondolatokra vezetnek. A ponyvairodalmat ismerik, olvassák is, de tudják róla, hogy értéktelen, nem kell komolyan venni. De a fentebb említett márkás írók szavait túlkomolyan veszik. Megnyugtató, hogy a léhaság irodalma, mint a Színházi Élet, általában nem kedvenc olvasmánya az ifjúságnak. A vizsgálatok azt mutatták, hogy a 18–20 éves ifjaknak épen azok az olvasmányok tetszenek, amit 14 éves fejjel unalmasnak és fölöslegesnek vélnek (Jókai, Mikszáth, stb.). Érdekes jelenség, hogy a leányok hamarabb nyúlnak a kizárólag felnőtteknek való könyvekhez (Kunecz Aladár, Hans Heinz Ewers), de könnyebben heverik ki hatásukat. Ezeken a bajokon nem segít a pótirodalom — ifjúsági irodalom, — nyújtása, az eltiltás, sem a jóakarató rábeszélés. Ez csak olaj a tűzre. Lelki profilaxisra van szükség, az irodalomtanításnak megreformálására. Az irodalomtanításban a mát elhanyagolják a fejlődés hézag nélküli bemutatása kedvéért, holott más tárgyban, pl. a fizikában már tanítják a pár éves rádiót is. Ha a légioltalom bevonulhatott az iskola falai közé, be kell vonultatni a lelki légioltalmat is.

Nánay Béla Freinet iskoláját, illetve az ő rendszerével dolgozó iskolákat ismerteti.

Várkonyi Hildebrand a cheltenhami újnevelés világkongresszusáról szóló beszámolóját folytatja.

Dános Edit a Claparède által alapított Rousseau Intézet belső munkáját, és céljait ismerteti behatóan.

A **Pedagógiai Szeminárium** VIII. évfolyamának 6. számában első helyen *Mesterházy Jenő* ismerteti a *budapesti árviztáblákat*. Evva Gabriella új módot ajánl március 15-ének megünneplésére, amelyet a fővárosi gyakorló népiskola (Pedagógiai Szeminárium) vezetett be. Az ünnepély az 1848-iki eseményeken kívül az egész nemzeti sorsot, a jelen állapot és a jövő célokat magába foglaló központi gondolat köré csoportosítja a tanítók és tanulók munkáját. Régen ismert elvként a tanulók minél nagyobb tömege vonandó be, ha mindjárt kisebb szerepekben is, ami a szülők nagyobb tömegének érdeklődését is kelti fel. Így érvényesül az iskola nevelő hatása a szülőkre is.

Sprengerné Somló Aranka melegen emlékszik meg a népdal és népének nálunk járt európai hírvé apostoláról, Jöde Frigyesről (német). Jöde meggyőződése, hogy nem veszt el az a nemzet, amelyik ragaszkodik népi dalaihoz és dalolja azt. Énekeltetési módszere lehet új, de Bartók és Kodály, valamint követői már nélküle is megtalálták, ébresztgetik és fejlesztik a gondolatot a magyarság körében. Sprengerné is megemlíti, hogy a dallamlejtésnek kézzel való jelzése sem új gondolat, ezt alkalmazta Kaecsh Pongrácunk is.

A folyóirat tanítási mintáit Hartl Vilma, özv. Bleszkányi Győzőné és

Hantossy Magda írták. Utóbbi író ismerteti a VII—VIII. osztályok természet- és gazdasági ismereteinek anyagát.

A folyóirat 7. számában *Mudrinszky Rózsa* cikke áll első helyen: „Az iskolai túlterhelés kiküszöbölése rendszeres figyelemellenőrzés útján“. A túlterhelés állandó probléma. A tanítási módszerek és a szemléltetés fokozott mértéke (film) sokat segít. De még mindig sok munka marad a tanulóra, mert figyelmét nem tudván összpontosítani, nehezebben megy az anyag megtanulása. A figyelmet ébren kell tudni tartania a tanítónak, a figyelmet fegyelmezni és nevelni kell, ezenkívül ellenőrizni is. Ez azonban a mai nagy létszámú osztályokban lehetetlen. A tantermek és a tanítók, tanárok létszámának megfelelő szaporítása, növelése segíthet csak a bajokon.

Bognár Gyula a magyar szólások értékét kiemelve, ezek közül egypárnak eredetét mutatja be, s kíváncsún tartja, hogy ezek az ifjúság ismeretkincsévé váljanak. Nem elég az idegen szavak kiküszöbölése, díszesebbé teszi nyelvünket a szólások használata is. Forrásmunkái között megemlíti Csefkó Gyula szólásmagyarázatait is.

Beke Ödön nagyon világosan, áttekinthetően ismerteti finn testvéreink iskolarendszerét. Ez erősen alkalmazkodik az ország jellemző adottságaihoz. A kicsiny népsűrűség miatt sok az iskola, többnyire koedukációs rendszerrel. Szinte hihetetlennek látszik az az állítás, hogy nemcsak a kicsinyeknél, de még a nagyoknál sincs protekció. A tanárok óraszámja a mi szemünkben sok, de ha tekintetbe vesszük, hogy a dolgozatok javításának és más hivatalos elfoglaltságnak ideje is beszámít, kiderül, hogy nálunk rosszabb a helyzet. Hiszen nálunk sok helyen még a gazdasági gyakorlat óráit sem hajlandók az iskolai óraszámok közé felvenni.

A folyóirat e számának tanítási példáit Lengyel Ferenc, Gubacs Gábor és Hantossy Magda írták. A VII—VIII. osztály számolás-mérés tananyagát Szeghalmi Elemér és Hantossy Magda körvonalazzák.

Értékes és másutt nehezen megszerezhető része a folyóirat „Előadások“ című része. Itt találunk érdekes fejezetet Jankovits Miklós előadásáról, aki most keresi a módszer fogalmát, szerepét és értékét a nevelésben. Dönteni nem tud. Eredménye: minden jó, ha vége jó.

A **Magyar Tanítóképző** ezévi 2. számában Chobodiczky Alajos az alkotmánytan tanítóképzőben való tanításának módjáról ír. Veress István a tanítói hivatás óráiról szóló közleményét fejezi be. Kisebb közleményei között figyelmet érdemel *Undi Mária* kísérlete, amelyben rajzoktatásunkban előforduló mintegy 200 idegen műszónak magyar megfelelőjére tesz javaslatot. Meg kell szabadítani nyelvünket a felesleges és tudálékosság látszatát keltő rendkívül sok idegen kifejezéstől. Ez a tisztító folyamat nemzeti érzésünknek is javára fog válni.

A folyóirat 3. száma közli a gyakorlati irányú középiskoláról (líceumok) és a népiskolai tanítóképzésről szóló törvényjavaslatokat. *Horn József* a közgazdasági ismereteknek a tanítóképzőkben való tanításáról ír. Gondolatai között sok vonatkoztatható a polgári fiúiskolai oktatásra is. A közgazdaságról hiányos, vagy torzképet adni nem szabad. Tanítási módjában biztosítani

kell a tanulók aktivitását. Az anyagot nem előadni, hanem kifejteni kell, a tanulók keressék az összefüggéseket és alkossák meg az ítéletet. A szemléltetés nem annyira külső mint inkább belső szemlélet legyen. Természetesen az indexszámok és grafikonok sok helyen hasznos szolgálatot tesznek. Ahol lehet, konkrét példákból kell kiindulni. *Fekete János* a népoktatás újjászervezéséhez fűz gondolatokat. Nézete szerint az elemi iskola tanterve zsúfolt, úgy, hogy az alapvető ismeretekre a kimondottan életismeretek mellett kevés idő jut. A 8 osztályú elemi iskolát téves megoldásnak látja az eddigi helytelen irányba. A népoktatásnak két tagozata legyen. Egyik a hat, vagy később nyolc éves elemi, melynek tananyagából kihagyandó a gazdaságtan, háztartástan, egészségtan nagy része, a polgári jogok és kötelességek ismerete s más tárgyakból is a fölösleg. A második tagozat külön képzett szaktanítók vezetésével álljon. E tagozat minden korú polgár előtt legyen nyitva kötelező külső kényszer nélkül; az intézmény belső életrevalósága helyettesítse a kényszert. Ennek megfelelően a tanítóképzés is két különálló fokozatú legyen.

A Budapesti Polgári Iskola II. évfolyamának 3—4. egyesített száma 156 oldal terjedelemben jelent meg.

Serey Ágost szerkesztő a személyét ért támadások miatt ebben a számban elköszön a folyóirat olvasóitól. Meg kell állapítanunk, hogy jó és szép munkát végzett. A felelősséget Békessy Károly vette át.

Cikkei között első *Pintér Jenő* főigazgatónak már más folyóiratokban is megjelent felszólítása: „*Az iskola hivatása a nyelvművelés szolgálatában.*“

Kovács János ny. főiskolai tanár egyik legalaposabb ismerője a polgári iskolai problémáknak. Azt a kérdést veti fel, „*Hány évfolyamú polgári iskolák lehetségesek?*“ „Ezeknek a kérdéseknek őszinte, a társadalom szükségleteit és a pedagógiai lehetőségeket számbavevő megvizsgálása többet használna iskolaügyünknek, mint egy elhamarkodott reform. Egyébiránt bármilyen évfolyamú polgárfajta iskola is lehet hasznos és gyümölcsöző szerve a köznevelésnek.“ Ismerteti a felső népiskola kihalását, a hat osztályú polgári iskola négyosztályúvá visszafejlődésének okait, a hét osztályú polgári iskola megalkotásának kísérleteit és a kereskedelmi, valamint mezőgazdasági felső tagozat különválását. Így alakultak ki a „felsők“ alsók nélkül. Illetve az alsó tagozat, amely nyílegyenesen vezet e „felsőkbe“, maradt a polgári iskola. Magunk részéről hozzátehetjük, hogy intézőköraink a polgári iskolát csak néhány perces futólagos látogatás alapján ismerik legfeljebb, míg az elemi és középiskolának tanulói voltak. Ebből származik a sok meg nem értés, vagy félreismerés.

Hamvai Vilmos egy még kevésbé begyökerezett tanári kötelesség sokféle ágazó, sok munkát kívánó kérdéseiről nyújt rövid ismertetést: „*A tanulók lélektani megfigyelése és vizsgálatáról.*“ Bizony, a felvetett problémák és megoldások útjai nem mentek át eléggé a tanári köztudatba. Vizsgálni kell a tanuló iskolai és magán-megnyilvánulásait, ennek okait keresni a tanuló lelki alkatában, környezetében és főleg megértő emberi lélekkel nézni a fakadó életet. Ne lássuk csak a büntetendő alanyt a gyermekben, hanem a vezetésre, a körülményei által határolt egyénre legyünk tekintettel. A cikkíró

nagy vonásokban ismerteti azokat a körülményeket, amelyek a gyermek iskolai és iskolán kívüli megnyilatkozását érthetővé, összeegyeztethetővé teszik.

Halápy Jenő: „*A korszerű pedagógiai törekvésekről*” című cikkében szintén választ keres arra a kérdésre, amely mostanában két helyen, de egy tollból vetődött fel: mi is az a munkaiskola? Kitűnő tanulmányában nagyon röviden összefoglalja az olvasatlanul hagyott didaktikai könyvek tanulságait. Ugy látszik, sohasem lehet eleget olvasni, különösen, ha valaki neki idegen, ismeretlen területre kalandozik, elmélkedni.

Pánczél Tibor a nagyvárosi utcanyelv elterjedését kutatja a fővárosi tanulók között. A környezeti zsargon és az irodalmi nyelv küzdelme elevenedik meg szemünk előtt. Kisebb mértékben és nem annyira magyartalanság, mint inkább tájbeszéd alakjában tapasztalható ez a jelenség a vidéki iskolák tanulói között is.

Gr. Festetics Pálné a tanulók közös, osztálynaplójának hasznáról ír. Osztálya közös naplót vezet, amelynek minden napját (iskolai és otthoni események) más-más tanuló örökíti meg. Haszna: versengés a fogalmazásban, a tanulók őszinte megnyilvánulásai.

V. Sághegyi Lajos: „*A topográfiai ismeretek rögzítése*” c. tanulmányában ismerteti azt az eljárást, amely a térkép, a rajzi vázlat, a homokasztal, szemléltető képek, földrajzi olvasmányok, gyűjtőmunka és más tárgyakkal való kapcsolatok felhasználásával lehetővé teszi a topográfiai ismeretek elmélyítését és maradandóvá tételét. Talán a gyűjtőmunka ellen lehetne kifogást emelni, amely folyóiratok és képmellékletekkel ellátott könyvek vandál összevagdolására vezet és szoktat. Mit csinál az a család, amelyben nem hódoltak az egykének? Négy gyerek négy lexikont vagdal össze?

Brém János és Luspay Kálmán a kézimunka-oktatást elősegítő felszerelés (I. évf. 4. sz.) leírása után egy osztálymunka keretében közösen elkészített sakkbábuk munkáját ismertetik. A bábok céрнаorsókból készülnek.

Húnfalussy János, a Feszty-körkép (A magyarok bejövetele) kirándulási tervezetét adja. Körültekintő, alapos munka, amelynek ismerete az iskolákat odavezető minden tanár részére nélkülözhetetlen. A mű keletkezésének, a művész történelembe tekintő munkájának, a kész kép hatásának minden részletére kiterjedő tanulmány. Persze, a cikkíró sem mert dönteni abban, vajjon a szláv nőket a magyarok elrabolják-e; vagy a tűzhaláltól mentik meg? (Szöveg és képcím ellentmondása.)

Csernyánszky László budapesti iskolák olyan négy évre kiterjedő kirándulási tervezetét ismerteti, amely alapos, mindenre (költség, mit vigyünk magunkkal, csoportbeosztás, közlekedési eszközök és költségek, stb.) kiterjedő figyelemmel kifogástalan mintáját nyújtja ennek a kérdésnek minden iskola részére. Az így előkészített kirándulásokon nem lehet meglepetés!

Ki kell emelnünk a cikkek közül *Rossa Ernő* pár sorát a grammofoon iskolai szerepéről. A szemetrontró, ugráló, gyatra mozgófénykép mellett valóban több szerepet kaphatna sok tantárgy keretén belül a tökéletesebb (de nemcsak iskolai célra hivatalosan készült!) grammofoon.

Dongó Orbán, a budapesti polgári iskolákról szól röviden. Megállapítja,

hogy szerepük egyenrangú a gimnáziumokéval, a dologi kiadások összege azonban oly csekély, hogy nem tarthatnak lépést a Mester-utcai („irányító”) polgári iskolával. Pedig ez az iskolafaj missziót tölt be a főváros életében.

A folyóirat végül közli *Zsingor Károly* tanulmányát az 1838-i pesti árvízről, amely ma folyóiratokban és rádióban gyakran visszatérő téma. Itt azonban a pesti tanuló munkakörébe illesztve jelenik meg.

A **Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok** VIII. évfolyamának 2. száma ismét egy kiváló fizikus-kémikust búcsúztat az élők sorából, dr. Rhorer Lászlót. Ki ne ismerné az ő fizika-tankönyvét, amelyet mint az állatorvos főiskola tanára az egyetemi és főiskolai hallgatók számára írt és amelyben az orvosi szempontok uralkodnak. Egyéb értékes munkáit is ismerteti munkatársa, Koczás Gyula, a megemlékezés írója. Rhorer az orvosi fizika és fizikális kémia megindítója volt hazánkban. Halálával a pécsi egyetem orvos-fizikai tanszéke üresedett meg.

A folyóirat közli ugyancsak *Koczás Gyula* egy előadását, amelyet a Term. Tud. Társulatban tartott „*A fizikatanítás néhány kérdéséről*”. Természetesen a középiskola III. osztályában folyó fizikatanításról nem szól, pedig azok a fogyatékozságok, melyeket tanulmányában említ, már ott kezdődnek. Megállapítja, hogy a középiskola utolsó két évében folyó intenzív fizikatanítás dacára a fizikai ismeretek egy-két év alatt teljesen elfakulnak. Emiatt becsülik le értékét a klasszikus műveltség mindenhatóságát hirdetők. Pedig nyilvánvaló, hogy két év alatt a fizika anyagának alapos feldolgozása is ép olyan lehetetlen, mint pl. a latin nyelv. Több gyakorlati alkalmazást kellene tárgyalni anélkül, hogy ez a szempont lenne egyedüli az anyag megválasztásában, mert a legtöbb ember csak a gyakorlatiasság szempontjából értékeli a természettudományokat. Több anyagrészetet ki lehetne hagyni, s ezek helyett praktikus ismereteket nyújtani. A mechanikában ugyanazt az eljárást kellene alkalmazni, mint pl. az elektromosságtanban: kísérlet, a jelenség leírása és induktíve a törvényszerűség; nem pedig deduktív úton vezetni le tételeit. A ma divatos munkáltató tanítást a maga helyén mértékkel alkalmazva helyesnek és szükségesnek tartja. Persze, ennek nem lehet célja a természetkutató egész munkakörének megismertetése és a fölfedeztetés, hanem a természettudományos gondolkodás megismertetése, önállóságra szoktatás. A fizika-tanári képzésben azonban a mainál sokkal intenzívebbnek kellene lennie a kísérletnek és kutató munkának. Fizikát csak az taníthat jól, aki ismeri a fizikai kutató módszereket, tudja és szereti szakját, tud és szeret kísérletezni. Jó tankönyvet nem írhat egy szerző. Sok tanár óravázlata alapján 8–10 kiváló fizikus didakta-tanár készíthetné közös munkával.

Holenda Barnabás a fény hullámelméletének mai állását ismerteti. A középiskolában ebből azonban mindent nem lehet tanítani.

Csada Imre a mérleg érzékenységének feltételeit tárgyalja. Ezek figyelembe vételére ott van szükség, ahol legalább századgrammnyi pontosság kell. Tanulókísérleteinkben ilyen követelmény azonban csak a felső fokon állhat fenn; az általa kifogásolt mérlegek a fizikatanítás alsó fokozatán teljesen megfelelnek a célnak.

Zala István cikke: „Számítási feladatok a tanítóképzői fizikatanítás szolgálatában.“ Főbb szempontok: a feladatok legyenek érdekesek, a tanulók fizikai és mennyiségtani ismereteinek megfelelőek, valóban a fizika és ne egyedül a mennyiségtan begyakorlását szolgálják, ne vegyenek el sok időt. Szerepelhetnek a tanítás folyamán, házi feladatként, felelés közben, tanulógyakorlatokkal kapcsolatban. Fajtai szerint megkülönböztet igazi és félig gyakorlati, képzeleti, előre kikalkulált (tehát a gyakorlatnak meg nem felelő) és általános (algebrai mennyiségekben adott) feladatokat. A példák megoldásának módja lehet algebrai és lépésről-lépésre való számítás (ez inkább megfelelő a képzőkben).

Jaloveczky Péter ismerteti azokat a méréseket, mérési gyakorlatokat, amelyek a tanítóképzőben végezhetők az ugyanezen folyóiratban már közölt és az irodalomban régebből jól ismert mérlegével.

Ezenkívül közli a folyóirat Loczka Alajos nagy munkájának folytatását a kémia tanításának történetéről.

Matzkó Gyula.

Der Deutsche Volkserzieher. A következő cikkeket tartjuk közlésre érdemeseknek:

1. **A négyéves terv és az iskola.** Joseph Hartmann, München. Bár e cikk Németországról és a német népnek szól, mégis bizonyos vonatkozásokban mi is okulhatunk belőle. Így pl. ránk is áll az a megállapítás, hogy a világháború tanulsága szerint valamely állam gazdasági függetlensége épp oly fontos, mint a katonai és politikai szabadság. A háború sorsát végeredményben a gazdasági kimerültség és elszigeteltség döntötte el. Ezért igyekszik most minden állam gazdasági függetlenségre és önellátásra; persze, mindegyik a maga életviszonyaihoz és szükségleteihez igazodik. Az angolt a vegyi ipar és az élelmiszerellátás érdekli, Olaszország nyersterményekért küzd, s ez a törekvése Lengyelországnak, sőt az Egyesült-Államoknak is. Mindegyik biztosítani akarja magát. Az önellátás fontosságát legjobban bizonyítja az olasz példa az abesszin háború idején, amikor Olaszországot nem fegyverrel, hanem gazdasági elszigeteléssel akarták térdrekenyszeríteni. Ebből mindenki okult. Németország is az önellátás problémáját tette a négyéves terv magjává. Elsősorban az élelmezés terén kell bizonyos megszorítással élnie; ez hazafiúi kötelesség, s nemcsak a termelő dolga, hanem a fogyasztóé is. A négyéves terv második és tulajdonképpeni magja a törekvés, hogy nyersanyagokban is függetlenítse magát a külföldtől. A nyersanyagok idegen hatalmak kezén vannak, tehát nemzeti feladat azokat a vegyi és technikai ipar segítségével pótolni, nem pótló anyagokkal, hanem új nyersanyagok felfedezésével. De ez a törekvés, ez a terv csak úgy sikerülhet, ha milliós tömegek állnak mögötte, s ha a legnagyobb erőfeszítéssel dolgoznak megvalósításán. Ebbe a közös erőfeszítésbe az iskolának is bele kell kapcsolódnia: a) nevelési, b) tanítási és c) iskolán kívüli munkával. A nevelési feladat abból áll, hogy a gyermekben felébressze a nemzetébe vetett hitet, bizalmat és a büszkeséget a máris elért eredmények fölött. A gyermek eszméljen rá, hogy itt arról van szó, hogy az önellátás révén kicsavarjuk ellenségeink kezéből azok leghatásosabb

fegyverét: a gazdasági bojkottot. Ezt a nevelési munkát azonban alá kell támasztani oktatási munkával. Hálás, de nehéz feladat. Hálás azért, mert a gyermek egy bizonyos kortól fogva ösztönösen érdeklődik minden új dolog iránt, ami az iskolán kívül történik. Nehéz pedig azért, mert itt a modern ipár különleges területeiről van szó, melynek munkája az iskolában eddig idegen volt. A tanuló oktatást kíván, mert sokat olvas és hall sejtgyapjúról, műselyemről, mesterséges benzinzről, facukorról, stb. és tudni akarja, hogyan keletkeznek ezek. Ez az oktatás főterülete, de van egy egész sereg mellékterülete is, melyek szintén a négyéves tervhez tartoznak, s azt mintegy alátámasztják. Idetartozik pl. a harc a rongálás, pusztítás ellen, anyagi veszteségek elhárítása, tűz- és egyéb károk elleni küzdelem, harc a gaz és a rovarok ellen, madárvédelem, élmezési gazdálkodás, a vagyon védelme, maradékok értékesítése, stb., stb. Ezáltal sok veszendőbe menő milliós értékeket lehet a pusztulástól megmenteni. Az iskola ezzel az oktató munkájával a gyermekek révén az iskolán kívül is nagy hatást gyakorol a szülői házra, s ezzel a nyilvánosságra. Az iskolában hallottak továbbadása által a gyermekek az új eszmék legjobb katonáivá és terjesztőivé válnak. Az iskola tevéleges működése gyűjtések és kiállítások rendezése által méginkább fokozza az előítélet leküzdését az új iránt. Így lesz a tanító is igazi népnevelővé.

2. A német víziutak összefüggő hálózata a felsőbb osztályok földrajztanításában. Paul Teutloff, Bartenstein.

A gyermekek már többször hallották, hogy valamely vidék egész élete egy folyóhoz van kötve; pl. Felsőegyptom élete a Nilushoz. Németországban is vannak ilyen folyóhoz kötött vidékek, mint az Elbe alföldje, a Felsőrajnai Alföld, a Visztula mélyföldje. Ennek gazdasági jelentőségét a gyermekek csak nagyobb korukban értik meg. A víziutak hálózata gazdasági, közlekedési és népi szempontból rendkívül fontos különösen a négyéves terv megvalósítása érdekében. Ezt a tervet szolgálja a csatornázás és a folyószabályozás is. Ezért nem helyes csupán az egyes víziutakkal foglalkozni, mert a mesterséges és természetes víziutak egységes hálózatot alkotnak, s mint egész tekintendő. A folyók természetadta tények, melyek már a múltban is nagy szerepet játszottak a népek életében, s határokol szerepeltek. A jelenben a vízhálózatnak nagy a jelentősége. Minden folyónak vannak mellékfolyói, mint ahogyan egy főútnak vannak mellékutcai, s az egész egy rendszert alkot. A fontos most az, hogy a gyermekek felismerjék, mitől függ a vízhálózat jelentősége. Erre valók a következő kérdések: 1. Minők a vízviszonyok? (Honnan jön a víz, állapot nyáron és télen.) 2. A folyó gazdaságilag jelentős területeken folyik-e keresztül? 3. A mellékfolyók hozzákapcsolnak-e más gazdasági területeket? Hol hiányos ez az összeköttetés? 4. A folyó torkolata s a közlekedés iránya. 5. A folyó nemzeti és politikai, vagy védelmi jelentősége. A Rajnára vonatkoztatva ezeket a kérdőpontokat, megállapítható; 1. hogy vízviszonyai igen kedvezőek s teherbíróképessége nagy. Szállításra különösen tömegárúk kerülnek, mégpedig a föld kincsei, nyerstemények és iparcikkek. Mindezek a következő sorrendben szerepelnek délről északfelé haladva: káli, kőolaj, fa, búza, gyümölcs, cukorrépa, vasérc, szén, koks, kő, pala, stb.,

aszerint, hogy a kérdéses területnek mik a főtermékei. A személyközlekedés csak a szépségéről világhírű Bingen—Köln-i szakaszon jelentős. 2. A szállított tömegcikkék már elárulják, hogy milyen fontos gazdasági területeken folyik végig a Rajna, mert nemcsak német, hanem svájci, francia, hollandiai és belga területeket is belekapcsol forgalmába. 3. Mellékfolyói is jelentős gazdasági területeket érintenek, különösen a Majna, mely a Majna—Duna-csatorna kiépítésével az egész Dunamedencét összefüggésbe hozza a Rajnával. Ennek nemcsak gazdasági, hanem politikai jelentősége is van. 4. A Rajna forgalmi és közlekedési lehetőségei a legkedvezőbbek, de még bele kell illeszteni a német egységes vízhálózatba, ami a német Rajna-torkolat és a Rajna—Majna—Duna-csatorna kiépítésével fog megvalósulni. A teljes kapcsolatot a közép-csatorna fogja megteremteni, mely 1930-re elkészül. 5. A víziút jelentőségét a torkolat szabja meg, mert a kikötővárosok forgalma az egész mögöttes résznek meghatározza a jellegét. A német kikötők pl. egész középeurópa forgalmát bonyolítják le, a Rajnáét is Emden felé kell terelni s nem Rotterdam felé, mely idegen terület. 6. A Rajnának és mellékfolyóinak a történelem folyamán mindig nagy politikai jelentősége volt, ez tette szükségessé legutóbb is a Rajnavidék visszacsatolását. Még nagyobb lesz majd a jelentősége a Rajna—Majna—Duna-csatorna kiépítésével. A tanuló így ismeri meg a víziútak és a bízi hálózat nagy fontosságát, amit sohasem elkülönítve, hanem mindig egységbe foglalva, mint egész hálózatot kell bemutatni.

3. A gyermek a Duce országában. Th. Thomas, Berlin.

Az olasz állam a gyermeket első lélekzetrételétől kezdve nyilvános felügyelet alá helyezi, sőt a leendő anyákat is arraszolgáló intézetekbe hívják, hogy ott kellő ápolás és orvosi felügyelet mellett szüljék meg gyermeküket. Alapos ok esetén ideiglenesen el is veszik a csecsemőt az anyától, ha akár a gyermek, akár az anya élete veszélyeztetve van. Ezáltal nemcsak a gyermek-halandóság fejlődött vissza, hanem testi és szellemi állapotuk is javult. Minden gyermekről jegyzéket vezetnek, minden gyermekbetegséget be kell jelenteni, s az orvossal nem lehet ellenkezni. A testi okok miatt hátramaradó gyermekeket az iskola azonnal megfelelő gyógyintézetbe küldi. Az iskola ezenkívül kiegyenlítőleg hat a különféle néposztályok, állások, rangok között. Ezt célozzák a vándorútak, kirándulások is. Az erősebb, egészségesebb gyermeket szeretetre, gyöngédségre nevelik a gyöngébb iránt. Már korán fölébresztik benne az önállóságot, s tanulmányozzák a gyermekeket, mihez van különleges hajlamuk. A fasiszta államban fonos szempont úgy foglalkoztatni az embereket, hogy a munkában örömről legyen. A gyermeket most még magasabb nivójú, általános műveltségre akarják emelni, mint azelőtt, s azt úgy teszik, hogy a gyermek maga is belássa, hogy nem elegendő kedvenc foglalkozási tárgyának csak egy részletét tudnia, hanem azt ki kell egészíteni teljes egészséggel. A módszerben nincs bűvöcska és titkolódzás, hanem a legkisebb gyermekben is fölébresztik a megértést, hogy mit, miért és mivel lehet elérni. Az ifjú helyes képet kap a világról, s arra kap ösztönzést, hogy hazáját az elsők közé segítse, persze, békés eszközökkel. A szomszéd államok felől is igen jó tájékozódást kapnak az ifjúsági szervezetekben a „Balillákban“. Nem annyira

a mult történetét tárják elébe, mint inkább a jelent: milyen erős a szomszéd hadereje, melyek a fegyverei, mit tarthat tőle, stb. A gyermek igen élénk résztvevője a népi életnek is és pedig igen eredeti módon. Falvak, városok különféle jelszavak s alkalmak alapján ünnepségeket rendeznek, s ezeken résztvesznek a gyermekek is, itt vigadnak, táncolnak, s tevékenykednek. Ezáltal az olasz gyermek sokkal aktívabbá válik, hozzászokik ezekhez az ünnepségekhez, s megérti azok jelentőségét. Kialakul benne a népi összetartozás érzése. Kirándulások arról gondoskodnak, hogy megismerje a nép főfoglalkozását, s a nagy ipari telepeket. Ilyen nevelés mellett aligha akad olyan olasz ifjú, aki 20 éves korában először kerül városba, s értelmetlenül áll a nagyváros sok csodája és veszedelmével szemben. — Nagy érdeme a fasiszta nevelési rendszernek, hogy már a kisgyermek tanításában és tudásában egyetíti a várost és a falut, ipart és mezőgazdaságot. Teszi ezt pedig az ország minden részében, miáltal olyan népi egységet teremt az olasz nemzetben, amelyet semmiféle propagandával nem lehetett volna jobban kialakítani.

4. A bölcs szótárakról és használatukról az iskolában. Karsten Detlefsen, Berlin—Tempelhof. Szótáron ma a nagy Dudent értik Németországban. A négy kötetes Duden elseje a helyesírási szótár, mely egységet teremtett a birodalom, Schweiz, és Ausztria helyesírása közt. Bármilyen kiváló mű, mégis vannak benne következetlenségek, melyek különösen a főnevek nagybetűs írása terén zavarba hozzák az embert, s teljesen önkényes felfogás eredményei. Érdekes, hogy a második Duden-kötet, mely a nyelvtant tartalmazza, egy helyen ellentétbe kerül az első kötettel. A harmadik kötet a stíluszótár pompás példákkal a legkitűnőbb írók műveiből kiválogatva. A negyedik kötet a képes szótár. Az egyik oldalon a szavak, a másikon a rajz egyszerű vonavezetéssel és számozással. Ez a képes szótár sokkal inkább az iskolába való, mint a helyesírási szótár, mert örömet okoz, s olvasásra, böngészésre csábít. A nagy Lexikonokból próbáltak az egyszerű ember részére világos, egyszerű, magyarázó szótárat csinálni (Volksbrockhaus.) Majd a Voigtländer-kiadás, egy ifjúsági lexikonnal jön ki, s ilyen az egykötetes Klein—Herder. Ez végre gyermekek részére is érthető, s nagy érdeklődéssel forgatják is.

Az iskolákban is használunk szótárakat. De a használatot előbb meg kell tanulnunk. A szemnek hozzá kell szoknia a abc betűit rendezni, s figyelemmel kell kísérnie a felül levő vezetőszókat. Ezek technikai nehézségek, melyeket a gyermeknek előbb le kell küzdenie, mielőtt a szótárt használni próbálja. A szótárak segítségével igen jó helyesírási gyakorlatokat csinálhatunk. Pl. keressünk *Ä*-vel kezdődő szokat, mely szavakban találunk *en*, *v* stb. kezdő hangot. Tehát nemcsak akkor használjuk a szótárt, amikor egy szó helyesírását nem tudjuk, hanem a szótár kísérje összes helyesírási gyakorlatainkat. A cél az, hogy a szótárat dolgozatok, tollbamondások alkalmával felhasználjuk. Soha nem látott szót nem szabadna hallás után leírni. Tehát a dolgozatírást előzze meg a nehéz szavak kikeresése. Ha a leírás közben kétely merülne fel a gyermekben a szó helyes írása tekintetében, megnézi a szótárat s kijavítja a leírt szót. Saját magától felfedezett hiba nem számíthat hibának, ha azt kijavította. Hiszen az írás nemcsak ellenőrzés, hanem

elsősorban gyakorlás. A szótárt nagyszerűen kiegészíthetné a képes ifjúsági lexikon. Földrajzi, történelmi, természetrajzi feladatok ilyen képes lexikon segítségével csöndes foglalkozásul a nagyobb tanulóknak bátran feladhatók; ezzel megtanulják a szótár és a lexikon használatát. A tapasztalat is bizonyítja, hogy az olvasás útján szerzett tudás jobban ragad meg, mint a csupán hallás útján felvett anyag. Ez természetes is, mert itt a szem is közreműködött. A helyi emlékezet a szemmel érzéklő embereknél különösen erős. Ez a képes szótár ezenkívül különösen azt a népréteget akarja a könyv számára megnyerni, amely néposztály még kevéssé veszi segítségül s tanácsadóul a könyvet.

Jármai Vilmos.

Pädagogischer Führer 1938. évf. 3. szám. Egy vegytani munáltató óra: *Hogyan lesz a keményítő emészthetővé?* (F. Koschabek).

Egy munkacsoport felszerelése: 2 üres próbacső, 1 próbacső 2 cm magas rézgálicoldattal, 1 próbacső 4 cm magas Fehling II.-oldattal, 1 üvegtölcsér, zsemlyebél, 2 borsónagyságú szőlőcukor, fecskendőpalack, égő, vörös lakmuszpapír, szűrőpapiros.

Számonkérés: A keményítő. Vízben való oldhatatlansága. Átalakulása csirizzé. Csirizételek (keményítőtartalmú főtt ételeink, pl. burgonyafőzelék). Átalakulás oldható dextrinné (rántás, tészta- és kenyérsütés). Alkalmazás az iparban. A keményítőtartalmú ételek emésztése már a konyhában megkezdődik.

Célkitűzés: Mi történik azzal a keményítőmaradékkal, amelyet változatlanul magunkba veszünk?

Tárgyalás:

- I. 1. Három percig jól megrágunk egy darab zsemlyebélet.
2. Közben egy üres próbacsőbe tesszük az üvegtölcsért és beletesszük a szűrőpapirost.
3. A szűrőpapirosba tesszük a jól megrágott ételt és a fecskendőpalack vízsugarát addig ráirányítjuk, még a szüredék 2 cm magasan áll a próbacsőben.

Eredmény: A keményítő a nyál által oldható állapotba jutott.

II. A szájban végbement vegyi folyamat megértésére a következő kísérlet szolgál:

1. A készletből megeszünk egy borsónagyságú darabot.
2. Édes íze van. Szőlőcukor.
3. A többi üres próbacsőbe 2 cm magas vizet öntünk és a másik darab szőlőcukrot beletesszük. Lassan feloldódik.
4. A kék folyadékkészlet ismeretes; rézgálic.
5. A vörös lakmuszpróba alapján megállapítható, hogy a víztiszta folyadék a második próbacsőben lúgos tulajdonságú.
6. A két folyadék összekeveréséből sötétkék folyadék lesz.
7. A folyadék felét a szőlőcukor-oldathoz öntjük és kissé megmelegítjük.
8. Rézvörös színt kap.

Eredmény: A szőlőcukor az oldott rézvegyületből a rezet kiválasztotta. Megfordítva: a kiválasztott réz megmutatja, hogy a folyadékban szőlőcukor van jelen. Mindkét oldat sötétkék keveréke a Fehling-féle oldat.

III. A megrágott étel szüredékét alávetjük a Fehling-féle próbának.

1. A szüredékhez öntjük a Fehling-féle oldat második felét, és újra megmelegítjük.

2. Vörösszínű lesz; a Fehling-próba pozitív.

Eredmény: A megrágott ételben szőlőcukor van jelen. Mivel azonban a zsemlye nem édes, se a nyál nem tartalmaz szőlőcukrot, a nyálnak kell a keményítőt szőlőcukorra átalakítani.

Az óra eredménye: Az a keményítő, mely az étellel a főzés és sütés ellenére a szájba kerül, ott szőlőcukorra alakul. A szőlőcukor oldható, ennélfogva értékes táplálék. Ebből következik az étel alapos megrágásának szükségessége, hogy a megismert folyamat tökéletesen végbemehessen.

Szántó Lőrinc.

H I R E K.

Megalakult a Pécsi Pedagógusok Köre. Február 12.-én népes és lelkes közgyűlésen mondta ki a megalakulását a Pécsi Pedagógusok Köre. A kör célja Pécs összes hivatásos nevelőinek erőit egybefogni, hogy a közös hivatásból fakadó együttérzéssel munkálhassák a nevelői sors minden problémáját. Reménykeltő és lelkesítő a megindulás, mert nemcsak mindenféle iskola (egyetemtől az óvódáig) csatlakozott a körhöz, hanem személy szerint is alig maradt el néhány nevelő az alakulástól. Az összefogást szépen fejezi ki, hogy a kör intézőbizottságába minden iskola küldött egy-egy tagot, a kör elnökségét dr. Kószó János ny. r. egyetemi tanár, a titkári teendőket Masszi Ferenc gyak. gimn. tanár, a pénztárosságot v. Székly Pál tanítóképző int. tanár, a jegyzői munkát pedig Szikla Rózsa polg. isk. tanár és Muszti László tanító vállalták el. Most folyik az iskolatípusok *munkaközösségeinek* szervezése, hogy rövidesen meginduljon a gazdag munkaterv megvalósítása. Ehhez a munkához fűzött reményt erősíti az a meleg érdeklődés is, amelyet a tanügyi hatóságok az alakuló közgyűlésen való megjelenésükkel fejeztek ki.

Az egységes iskolai német kiejtés problémája a székesfehérvári modern nyelvszakos tanárok értekezletén. Február hó 4.-én és 5.-é tartották a székesfehérvári közép- és középfokú iskolák német-francia szakos tanárai szokásos értekezletüket, amelyen Gálos Bernát ciszterci rendi gimnáziumi igazgató elnökletével több előadás hangzott el. Dormuth Árpád tanulmányi felügyelő (A modern nyelvtanítás problémái), György Oszkár áll. gimn. tanár (Modern nyelvi dolgozatok) előadása és Czigler Abel ciszt. gimn. tanár bemutató tanítása mellett különös nyomatékkal kell megemlékezni Schwartz Elemér dr. egyetemi tanár előadásáról, amelyben a hazai *németnyelvi tanítás egységes kiejtését* normalizáló tervezetét mutatta be. Ismertette a kérdés nehézségeit

és megvilágította azokat a szempontokat, amelyeket magyar nemzeti és német nyelvészeti érdekek figyelembevételével követett. Majd az új kiejtés-norma alapján egy prózai és költői művet olvasott fel, hogy tervezete élő valósággént hasson a művelt magyar fülre. Az összes előadások, valamint a bemutató tanítás nyomán széleskörű és termékeny eszmecsere fejlődött, amely főleg módszertani és értékelési problémákat tisztázott.

Szántó Lőrincnek „A magyar nyelv és irodalom tanítása” című nagy vezérkönyve, amely *A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára* XVII. köteteként a folyó tanév elején jelent meg, s legnemzetibb és leghatásosabb nevelő értékű tárgyunk problémakomplexumának elméleti és gyakorlati vonatkozásban minden kérdését megoldja, s amelyet a pedagógiai sajtó, így: a *Magyar Középiskola*, a *Pedagógiai Szeminárium*, a *Nevelésügyi Szemle*, a *Budapesti Polgári Iskola*, a *Cselekvés Iskolája*, az *Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közöny*, stb. egybehangzóan didaktikai irodalmunk rendkívül értékes nyereségének minősít, a legkedvezőbb részletfizetési feltételekkel szerezhetik meg a pedagógusok, hogy a jeles mű minél szélesebb körben éreztethesse termékenyítő hatását. Az érdeklődők forduljanak a szerzőhöz (Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.).

Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Élőnyelvi Szakosztálya a Szabolcsi Tanári Kör rendezésében 1938. április 24-én, vasárnap, Nyiregyházán vándorgyűlést tart. A gyűlés programja: I. Délelőtt 11 órakor ünnepi ülés a városháza közgyűlési termében. 1. Dr. Petrich Béla gimn. igazgató, elnök (Budapest) megnyitó beszéde. 2. Dr. Eckhardt Sándor egyetemi ny. r. tanár (Budapest) „Bessenyei és a francia gondolat”. 3. Dr. Kovács Albert felsőker. isk. tanár, tanulmányi felügyelő (Budapest) „Az idegen nyelven tanítandó szókincs kérdése”. — II. Délután 3 órakor nyelvtanítási filmek bemutatása a tanítóképzőintézetben. Bevezetőt mond: Dr. Sipos Lajos gimn. tanár (Budapest).

Lapunk jelen száma 104 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekk számlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10-84.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárut 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizennyolcadik közlemény)

Az érzelmek nevelése. — Befejezés.

Amint végighaladtunk előző közleményeinkben néhány alapvető és fontos érzellemmel kapcsolatos nevelési eszmén, épűgy lehetséges volna sorbavenni az összes érzelmeket és indulatokat is, és valamennyit hasonló elemzésnek alávetve, kimutatni összefüggésüket a jellemnevelés kérdésével. Ebben a munkában, melyet e helyen nem valósíthatunk meg a maga teljes részletességében, mindig kettős célnak kell lebegnie a nevelés-lélektan művelője előtt: egyrészt ki kell domborítani az érzelmeknek nagy fontosságát és indítékadó szerepét a jellem alakulásában; rá kell mutatni arra, hogy az érzelmek útján voltaképpen az emberi személyiség alapvető tendenciáira hatunk és azokat neveljük; — másrészt a lélektani szempont mellett s vele egybeolvasztva szeműnket a nevelés végső céljára kell szegeznűnk és az érzelmek nevelésében csak a nemes, az erkölcsös, az értékes érzelmeket, célokat kell és lehet irányadóknak tekinteni. A nevelés célja: „az igazi jellem“, vagyis az erkölcsi tartalmű jellem, amelynek motívumai az erkölcsösség eszményeivel és parancsaival egybeesnek.

Miután a félelem, a dac és a nemiséggel együttjáró érzelmek nevelési kérdéseit tüzetesebben tárgyaltuk, jelen közleményűnkben röviden egynémely olyan érzelmi-nevelési kérdést akarűnk az érintetteken kívűl tárgyalni, melyeknek a nevelés gyakorlatában nagyobb fontosságot lehet tulajdonítani.

Ebben a fejtegetésben azonban nem ragaszkodűnk a tárgyalandó érzelmek valamilyen rendszeréhez, hanem csupán a dolgok lényegére kívánűnk tekintettel lenni.

1. A *szeretet* érzelmei, a szeretet érzülete, szenvedélye és külső magatartásai kétségtelenül legbecsesebb alkotórészét teszik a nemes jellemnek. Ily alkotórészé és alakítóerővé azonban a szeretet csak akkor válik, ha állandó indítékká szerveződik az ember cselekvésvilágában. Mielőtt azonban a szeretet érzelmeinek neveléséről szólhatnánk felelnünk kell, rövid lélektani elemezéssel arra a kérdésre: miben áll a szeretet és melyek a tárgyai, irányai?

Mac Dongall felsorolja azokat az alapvető tendenciákat és ösztönöket, amelyek az emberi személyiség végső dinamikáját szolgáltatják és mind-egyikhez hozzáfűzi a megfelelő érzelmeket és indulatokat is. Ebben a felsorolásban azonban hiába kutatunk oly alapvető ösztön után, melyet a „szeretet ösztönének” vagy „tendenciának” lehetne elnevezni. Mindössze azokkal a tendenciákkal találkozunk itt, amelyek hasonlítanak ugyan a szeretet megnyilvánulásai mélyén keresett alaptörékvéssel, de vele mégsem azonosíthatók. Ilyenek: a nemi ösztönzés és hajlam, a szülői ápoló ösztön, vagy az a tendencia, amely az embert csoportban élni készíti, és esetleg még az alárendelődés tendenciája (Energies of Men. 3. kiad. 1935. 97—98. M.). Ezek a tendenciák mind a „társas” kapcsolatokat létesítenek, embert emberhez fűző érzéseket keltenek, de nem tekinthetők azonosaknak a szeretetnek azzal a fogalmával, amelyet a nevelésben és általában az erkölcsi életben ismerünk és egyik legnagyobb értéknek tartunk. A szeretetnek igazi lélektani gyökereit Müller-Freienfels tárja fel (Individuelle Verschiedenheiten des Affektlebens stb. Zeit schrift f. angen. Psychol. Bd. 9. 114 kk. II. mikor rámutat, hogy a szeretetnek és az összes „pozitív szociális ösztönöknek” érzelmeit az *együttérzés, vagy rokonszenv* (szimpátia) eleme fűzi egybe, — ezt pedig a *közösségérzés* végső és tovább már alig elemezhető adottsága alapozza meg. A szimpátia, mint a neve is mutatja, együttérzés: együtt-szenvedés vagy együttörvendés egy más személyiséggel (vagy tárggyal), de oly együttérzés, amely érzelmes egybeolvadást, globális egységet hoz létre két személy között; ez az *érzelmi* egybeolvadás nagyban különbözik minden *értelmi* egyenlőségtudattól, vagy sorsközösség stb. tudatától, épen azért, mert érzelmi, tehát iracionális természetű, de épen ezért egyáltalán mélyebb és erősebb egységet is jelent, mint bármilyen „értelmi egyesülés” két személyiség között. Az együttérzést két sajátos (nem értelmi) lelki művelet hozza létre bennünk: a bensőítés (introjekció) és a kivetítés (projekció) műveletei. Az előbbi az az eljárás, mikor más személy (vagy tárgy) lelki életét a saját lelki életünknek mintegy alkotórészévé tesszük, magunkra vonatkoztatjuk, pl. az *ő* fáradalma az *én* fájdalmammá, az *ő* rettegése az *én* rettegésemmé, az *ő* lelkesedése az *én* lelkesedésemmé válik; a kis gyermek sír, ha a szeretett személy valamely félelmes tárggyhoz közeledik. A projekció viszont az *én* lelki életének valamely részletét viszi át egy másik személyre. Mind a két lelki tevékenység azonban úgy játszódik le, hogy a szimpatizáló személy tudatában marad a kettősségnek, azaz tudja, hogy egy más személlyel áll szemben s ez a szembenállás a „szemlélő” és az „érdékelt fél” két sarkpontja között van s nem szűnhet meg a legerősebb egy-

beolvadás tűzében sem. A szeretetnek sokféle faja van ugyan, de egyik sem állhat fenn a szimpátiának ezen alapeleme, az „eggyéolvadás” nélkül; viszont sok olyan elem járulhat a szimpátiához, amely azt gazdagítja, ilyen-né vagy olyanná teszi, tartalommal tölti meg és így beszélhetünk (tárgyak szerint haladva): természet- és hazaszeretetről, a művészetek, ember- és felebaráti, hitvestársi- a család- és gyermek szeretetéről, az esztétikai, baráti szeretetről stb-stb. Az *egybefogó*, *eggyéolvasztó érzelem különböz* járulékos elemei szerint a szimpátiának következő fajait kapjuk: szívjóság, részvét, irgalmasság, jóakarat, hűség, tisztelet stb., — amely érzéköletekben és magatartásokban, mint első pillanatra látszik, az összeolvasztó elem mellett új összetevők is beleszővődnek a szimpátia érzésébe. Az az *alaptendencia* pedig, amely ezekkel a különféle érzésekkel mindenütt közös, alig nevezhető meg más névvel, mint az *altruizmus* nevével; e szó kifejezi azt az alapirányulásunkat, amely önmagunk érdekköréből kilépni és más érdekekkel magunkat azonosítani ösztönöz bennünket. Ez az alaptendencia közeli rokonságban van az önátadással és elárendelődéssel. Az előbbivel azonosítható is, míg az utóbbival nem minden esetben, mert a szimpátiában inkább „egyenlőnek” érezzük magunkat azzal, akivel a szimpátia oly bensőségesen összekapcsol. Ha más szempontból tekintjük az emberi szimpátiának a személyiség szerkezetében elfoglalt helyét, akkor azt, ha állandó és egyetemes érvényű, *beállítódásnak* nevezzük, még pedig, szemben az önző (egocentrikus és egoista) iránnyal, *alturista* (vagy *allocentrikus*, *heterocentrikus*) *beállítódásnak*. — A valódi szimpatia azonban nem csupán eggyéolvadásban és ennek átérzésben áll, hanem szükségszerűen maga után von *cselekvéseket* is. „A hit jócselekedetek nélkül holt”, — mondja a Szentírás; a szimpátia is holt marad hozzáfűződő tevékenységek nélkül. Ilyen tevékenységek az *önfeláldozás* bizonyos foka és a szimpatikus személy *javának* munkálása. Ezeknek a tényezőknek nem kell ugyan szükségképpen jelen lenniök minden szimpátia-esetben; hiszen lélektanilag lehetséges, hogy valaki megmarad a kontemplatív, szemlélődő és élvező együttérzés fokán s az is lehetnéges, hogy a szimpátia ártalmatlan következményekkel jár arra, akivel lélekben egyesül egy más személyiséggel. Ezeket — a lélektanilag önmagukban lehetséges — eseteket azonban a neveléslélektanban a tárgyalásból kirekeszthetjük, mert csak maguktól értetődő hatások tartoznak a nevelés keretébe.

Mely szimpátiafajokat törekszik a nevelés elősegíteni a növendékekben s mily eszközökkel? A szimpátiának és szeretetnek gazdag területéről melyeket szemel ki különösen, hogy a növendék jellemét állandó és magasrendű szeretet-motívumokkal táplálja?

1. A *hazaszeretet* a következő indítékok erősíthetik és fejleszthetik a növendékekben: A haza nem csupán földrajzi, gazdasági és politikai fogalom, hanem egyben történelmi, társadalmi, jogi, erkölcsi fogalom is. Magában foglalja családunk, rokonaink és nemzetünk közös sorsának történetét, hagyományait, szenvedéseit, örömeit és erkölcsi-anyagi érdekeit, az „itt élned és halnod kell” elvének sorsadta, gondviselészerű megalapozá-

sát. A természet maga is gondokodik arról, hogy ne szigetelhesük el magunkat, ne élhessünk mindenkitől elszakadt, remete-életet, hanem az egyén sorsát a legerősebb (biológiai) szükség-szerűség szálaival köti az egyetemes fajhoz: az egyén létezése és boldogsága csak akkor valósúlhat meg, ha egyúttal az emberi fajnak s ezen belül a szűkebb körű nemzetnek és hazának a javát szolgálja. A faj és a közösségek érdekében sokszor fel kell áldoznunk egyéni önző érdekeinket, mert a természet ezt az embertől épúgy megkívánja, mint a természet-től, vagy a méhektől. Ennek a természeti szükségességének *erkölcsi értéké* való emelése, — belátása annak, hogy a köz javát szolgálni erkölcsi érték és kötelesség: teszi a fenti természetes törvényt erkölcsi törvénné s a hazaszeretnek erkölcsi rugójává. Ezzel együtt jár egyúttal, hogy a hazát szeretni annyit tesz, mint a hazaalkotó (egyénefeletti) erők minden értékes alkotását és célját szeretni: tehát a nemzet közös nagy célkitűzéseit épúgy, mint a népdalokat, vagy a kalotaszegi varrottást, hozzátartozik a hazaszeretet érzületéhez. A hazában benne foglalt nemzet (nép) fogalma *biológiai és történeti* elemeket olvaszt össze: élettani szempontokból egy nemzet különféle fajok és népek keveréke, de közös átöröklött tőkével, — történelmi szempontból a nemzetnek a nyelve és az együttélőknek a sorsa a döntő jellegzetesség. Ebből következik, hogy kizárni a sovinizmust, s mindent ami gyűlöletet indít meg más közösségek és nemzetek, valamint a legátfogóbb emberi közösség ellen: a jól értelmezett hazaszeretnek legszebb gyümölcse. A hazaszeretettel kapcsolatban a nevelés kiterjeszkedik a család-szeretet fajszeretet, egyház- és társadalomszeretet felebaráti és emberszeretet stb. fogalmainak tisztázására, valamint azokra az érzelmi indítóokokra és eszményekre is, amelyek ezen szeretetfajtákat megerősíteni alkalmasak. — A természetszeretetről s a művészetek szeretetéről stb. hasonló indokolással szólhat a nevelő s nyújthat lelkesítő eszményeket.

2. *A lelkesedni tudás Claparéde* szerint egyike a „legtisztább” érzéseknek, melyben az emberi lélek érzelmi megmozdulásai legzavartalanabban tanulmányozhatók. Ez a lelkesedésre való képesség közel áll ahhoz, amit nemes, és eszményi életfelfogásnak, *idealizmusnak* nevezünk (vele azonosnak is gondolható), s a nevelésben egyike azoknak az érzelmeknek, melyek a nemes jellemhez, mint állandó indítékok, hozzátartoznak.

A lelkesedés, mint jellemünknek „szellemi rugója”, nagy fontosságot nyert *Klages* rendszérében (V. ö. *Die Grundlagen der Charakterkunde*, 8. kiad. 1936). A lelkesedés szerint nem egyéb, mint szellemi önátadás, az egész személyiség ráirányulása valamely értékre s annak szolgálata, de olyan szolgálata, amely „felszabadít” bennünket. A lelkesedés részint *az igazságot* akarja teljesen birtokába venni, („az igazság felszabadít titeket”).

részint *alakítani* akarja a világot (innen van minden szépségnek szeretete és minden műalkotás vágya), és végül az *igazságot* törekszik megvalósítani az igazságtalan világ zavarai közepette. *Klagesnek* felfogását közelebből vizsgálva, látjuk, hogy nézetei teljesen megegyeznek azzal a nemes iránnyal, amelyet „idealizmusnak“ szokás nevezni, azzal a beállítódással, amely az érzésvilágot szolgálja s ezzel a személyiséget magasrendűvé teszi, felszabadítja, kitárja és befogadóképessé teszi minden érték számára.

A lelkesedés a *csodálattal* kezdődik s a mélységes *tisztelettel* (esetleg imádattal) végződik. Az *eszményalkotás* is ezen az úton halad, azért hoztuk a lelkesedést összhangba az idealizmussal, melyet itt elsősorban úgy értelmezünk, mint törekvést eszmények és eszményképek alakítására és azok követésére (v. ö. *Mac Dougall: Character and Conduct of Life*. 5. kiad. 1937. 59. l.).

A nevelés nagy hibát követne el és nagy fogyatkozásról volna vádolható, ha a lelkesedést, az idealizmust, minden helyesnek, szépnek, jónak ezt a páthosát kifelejtene programjából. A hivatalos ünnepek meg is teszik a tőlük telhetőt: a nevelés a nemzeti, egyházi ünnepek hatásait nagyra becsüli és a növendékeknek alkalmat ad lelkesülni az emberiség nagy nemzeti és egyházi eszményeinek szentelt ünnepélyek alkalmával. Ugyanezt a célt szolgálják a sajátos iskolai ünnepek és ünnepélyek is, amelyeknek érzelemkeltő erejét sokra kell becsülnünk és benyomásait értékeseknek kell tartanunk. Igaz az a tétel, hogy az ünnepekre nemcsak a pihenés miatt van szükség, hanem egy mélyen átértzett pedagógiai szükséglet kielégítése okából is: a lélek elsenyvedne a hétköznapi robotjában, ha nem volna alkalma felemelkedni az ünnepek tiszta lelkesedést keltő, magasztos légkörébe. Azzal azonban, hogy növendékeink résztvesznek a hivatalos ünnepélyeken s hogy lelkükbe fogadják az ünnepek nagy benyomásait és eszméit, még nem mondtuk ki az utolsó szót a lelkesedésnek és idealizmusnak nevelésében. *Klages* programja szerint a lelkesedésnek egyes területeit és irányait külön is munkába kell vennünk, még pedig a nevelésnek olyan területein is, amelyek első pillantásra szinte távol látszanak állani a lelkesedés lélektani jelenségeitől. Csak példákkal kívánunk e helyen szolgálni, anélkül, hogy ezt a tárgyat kimeríteni törekedjünk. A *tanításnak*, bármely tantárgy tanításának, van egy eszményi és magasztos célja: ez az igazságszeretetre és igazságszolgálatra való nevelés. Az igazság nagyszerű eszménye, amely annyiszor van kitéve félreismerésnek és árulásnak, melyet annyiszor áldoztak már fel önző érdekekért, különösen az ifjúkorban állítható a növendék lelke elébe nagy erővel és hatással. Az igazság önzetlen keresése és akár lemondások és önzések útján való szolgálata átnemesítheti és átszellemítheti minden didaktikai törekvésünket, és ezzel az eszménnyel a jellemnevelés ügyét kiválóan szolgálhat.

juk. A növendék jellemének magasrendűvé fejlesztése az igazságszéménynek ettől a meggyökereződésétől függ. „Az elfogultságtól és előítélettől mentes igazság igen sokszor csak valószínűségi önlegyőzéssel, a szubjektív tetszésnek, jólesésnek, vagy célszerűségnek stb. fölébe emelkedéssel érhető el. „Igaz” csak az tud tenni, aki „jó” is tud lenni... Az igazságra való életbeállítódás tehát oly beállítódást jelent, melynél példaadóbbat és egyben biztosabb építő erejét bizonynyára semmilyen emberi közösség — értelemszerűen — nem kívánhatja meg tagjaitól” (Boda: A pedagógia néhány alapkérdése. 1935. 11. l.).

Az igazságra és igazságért való lelkesedésre való nevelés tehát megvalósítható az értelmi nevelés minden mozzanatában s minden ízében és egyben a jellemnevelésnek egyik legfontosabb tevékenysége is. Az igazságra való nevelés *negatív olda*: harc minden képmutatás, hazugság, elfogultság és a gondolkozásmódnak olyar gátló akadályai ellen, amelyek meggátolhatják a nevelendő eszményi odaadást az igazság iránt és annak teljes értékű követését. A nevelés itt valóban nagy szolgálatot teljesíthet a mindennemű gátlások lebontásával, aminők: az igazságnak az érzelmekből és érdekből eredő elhomályosításai és tagadásai, a helytelen hagyományok, tévútra vezető beállítások, érdekek, szenvedélyek és indulatok (a történelem-tanítás feladatai!) stb. A tanítónak az igazság megvesztegethetetlen érdek és lovagjának kell lennie mindenkor, — még akkor is, ha bizonyos igazságokat elhallgat, hogy későbbi időkben nyújtsa azt növendékeinek; „akik kenyert kérnek tőle, nem fog azoknak köveket adni”.

Az igazság iránti lelkesedésre, sőt ami több: az igazság odaadó szeretetére való nevelésnek már korán meg kell kezdődnie és a következő módszereket kell felhasználnia: Az igazságszeretetet nem elég *megparancsolni* és nem elég a hazugságot (s egyéb, az igazsággal ellenkező törekvést) *megtiltani*. A parancs és a tilalom nem elegendő akkor, ha oly dolgokról van szó, amelyeknek a lélekből spontán módon kell fakadniuk, amilyen az igazságnak szeretete s az érte való lelkesedés. A nevelésnek úgy kell irányítania már a kis gyermeket, hogy az igazság szeretete s a hazugság utálat mintegy a *természetnek és az életnek törvénye* erejével hasson a gyermekekre. Hasonlóképpen nem helyes *szankciókkal*, azaz jutalmazással vagy büntetéssel összekötni az igazmondást, s a gyermeknek igazságszeretetre való nevelését. Nem szabad úgy feltüntetni a dolgot, mintha az igazság megvalósítása különös és elismerést érdemlő teljesítmény volna a gyermek részéről. Az erkölcsi gondolkodású felnőtt sem várhat különös jutalmat azért, hogy megmondja, hány óra van, mikor kérdezzük s nem vezet félre bennünket... Az igazságra mindenkinek emberi, természeti joga van, — teljesen megfosztani senkit sem szabad az igazságtól. Az igazmondás követelménye tehát nem csupán isteni (az Isten lényéből szükségkép folyó következmény és) „parancs”, hanem az emberi természetnek lényeges joga és követelménye. Az igazmondást *élménnyé* kell tehát tenni már a kis gyermekben, a nagyobb növendékben pedig *eszménnyé*, — ha arra törekszünk, hogy az igazságra való nevelésünk célt érjen. (V. ö. Plattner: Die ersten sechs Lebens-

jahre 2. kiad. 1937. VIII. fejj.: „Az igazságszeretet nem lehet egyszerűen oktatással kifejleszteni“. „Az igazságszeretetet nem lehet fenyegetésekkel kieroszakolni“ „— ígérekkel észrevétlenül kitermelni“. „Ne büntesd a hazugságot, és ne jutalmazd az igazmondást!“ stb.).

Az igazságért való lelkesedésnek és szeretetnek is megvannak azonban a maga józan *határai* és e határokon túl, észrevehetőek e nemes törekvések *veszélyei*. A pszichológus szeme élesen meg tudja különböztetni azokat a jelenségeket, amelyek már bizonyos túlzásokat jelentenek a lelki életben. A nevelőnek ezeket természetesen szintén idejekorán meg kell ismernie és azok kifejlődésének gátat kell vetnie. Az „igazságért való lelkesedés“ ugyanis olyan *tipológiai* sajátosság, amely más típusvonásokkal együttesen a „szkizotim“ típust alkotja. Az igazságszeretetnek sohasem szabad túlzásokba átmenni és pedantériává, elveken való lovagolássá, fanatizmussá vagy merevséggé válnia; túlzott óvatosság és félénkség az igazság keresésében épúgy tévútra vezetné a kibontakozó jellemet, mint a felhőkben kalandozó és minden józanságot és reális érzéket messze maga mögött hagyó fantaszitikus légvárépítés és utópiákban való tetszelgés. A túlzó, radikális racionalizmus és kételkedés szintén nem azonos az igazságnak becsületes keresésével és szolgálatával. Ezeket az igazságokat különösen a serdülés korában kell megfontolni a növendéknek, mert hiszen éppen ez a kor hajlamos a szkizatimián alapuló túlzásokra és a normalitás határainak átlépésére. Más oldalról is jelentkeznek veszedelemek: a lelkesedésben rejlő egyik elem, a nagy hősök vagy eszmék *csodálata* könnyen *pórra* vezethet (*Mac Dongall*, *Character*, i. m. 167. l.), és kialakulhat a *pozör* jellem, amikor is a csodálat nem igazi, a lelkesedés nem őszinte. A pózör célja nem az eszmény követése, hanem az a *hatás*, melyet ő, színlelt magatartásával a szemlélőkre tesz.

A lelkesedés „erényének“ ápolása azonban még tovább is terjed az iskolai és társadalmi nevelésben: a *szépség* iránti érzéknek és szeretetnek, az *alkotás erőinek* fejlesztése szintén a nevelés elsőrangú feladatai közé tartozik, még pedig nem csupán azért, mert bizonyos művelődési ismeretanyagot kell az oktatásban a növendéknek átadnunk, hanem a *jellemnevelés* feladatának érdekében is. A szépségért való lelkesedés és vonzalom jellem-nevelői értékét abban a körülményben kereshetjük, hogy a szépség szeretete (ez az igazi plátói felemelkedés) kiszabadítja egyéniségünket a durván egoista vagy pusztán hasznossági érdekeket szolgáló tevékenységek köréből, érdekénünk fölé emelkedésre vezet, és oly érték-világot tár fel előttünk, amely egyszerre felettünk áll és mégis mélyen, hatalmasan, egyénien a mienk. „Az esztétikai gyönyörködés, — mondja *Millot* (*Psychologie, Education*. 4. kiadás. 1931, 132. l.), — fölébe emelnek bennünket az érzékek és anyagiasságok kívánságok gyönyöreinek, arra készítetnek, hogy kiemelkedjünk önmagunkból, elfeledtetik velünk önző és énes, szűkkörű, hasznossági gondjaikat. Megtanítanak arra, amit *Kant* mondott: ho-

gyan lehet valamit érdek nélkül szeretni... Az esztétikai gyönyör, amely nem engedi meg, hogy szűk énünk korlátai között bezárkózva maradjunk, annak érdekeitől elvakultan, megtanít arra, mikép kell élvezni egy olyan dolgot, ami tőlünk független és velünk szemben felsőbbbséges marad akkor is, ha élvezzük.“

A lelkesedésnek ezt az ápolását összefüggésbe hozhatjuk azzal az alapvető tendenciánkkal, melyet *Boda* az emberi természet mélyén megtalál és „csíraszerint mindenikünkben bennelevő és kényszerűen meg is nyilatkozó, természetes, *mindig többre-törekvésnek*“ nevez. (A nevelői célkitűzés problémájához 1926. 39—40 l). „Aki az eszményi, ideális és alturista célokat az önösöknél *többnek* ismerte fel és értékesebbnek ítéli... abban feltámad valamely vágyódás e több, értékesebb célok után.“ Ez a mindig többre törekvés“, ez a tökéletesedési vágy és tendencia kapcsolja össze azokat a különböző értékeket, amelyekre a lelkesedés vezeti rá az emberi személyiséget és olvasztja velük egygyé. Ennek a tökéletesedési tendenciának és lelkesedésnek együttes lendülete aztán az eddig elősorolt érték-körökön kívül még más értékeket is belekapcsol a növendék személyiségébe. Elmondhatjuk, hogy nincs oly érték, amelyet a jellem-nevelés figyelmen kívül hagyhatna, és amelyet a lelkesedés fel ne karolhatna. Így tehát a fentebb elősorolt értéken kívül az *igazságosság* értékei (*Klages* külön kiemeli őket), a *jóság*, *szentség*, sőt az *anyag értékei* is, mind beleilleszkednek a nevelő programjába és a növendék lelkesedésének tárgykörébe.

3. Az érzelmek nevelésének területe szinte határtalan. Mikor most ezt a területet elhagyjuk, befejezésképen csak arra utalunk, hogy a nevelésnek természetesen nemcsak bizonyos *pozitív* érzelmek és a velük kapcsolatos törekvések fejlesztésére kell törekednie, hanem a *negatív* és kedvezőtlen érzelmi világ visszaszorítására, gátlására és ami még fontosabb: szublimálására is. Ez a „szublimálás“ a kedvezőtlen és értéktelen lelki törekvések és érzések átalakításának munkáját jelenti, melynek munkaterületére nézve némi próbát adtunk azokban a fejtegetésekben, melyek a félelem, a harag, vágy a nemi ösztön kérdéseit tárgyalták. Ha most az a kérdés merül fel, melyek azok a negatív érzelmek és törekvések, amelyek céltáblái a nevelés átalakító törekvéseinek és javító harcainak, akkor erre bármely lélektani vagy jellemtudományi könyv felvilágosítást adhat.

Klages-től meríthetünk itt is egy hasznos alapgondolatot: jellemünk és személyiségünk alaprugóit két csoportra osztja: Az első csoportba tartoznak azok, amelyek szemléységünket felszabadítják és kiterjesztik, a másikban pedig a megkötő,

bennünket szolgálásba sodró érzéseket és törekvéseket összegezhethetjük. Ezek az utóbbiak teszik a jellemnevelés negatív irányú munkásságának gondját és feladatát: arra törekszik ugyanis a nevelés munkája, hogy a negatív érzések és törekvések *ne* válhassanak állandó és vezető indítékokká a növendék életében. Ezek az *egoizmusnak*, a *lelkesedés hiányának*, és a *túlzott érzéki hajlamoknak* nagy fogyatkozásai és kísértései, melyeknek száma és fajtái: légió. Az egoizmus formái közül megemlíthetjük a vállalkozó és kezdeményező szellemnek, a szabadságra való törekvésnek s a velük kapcsolatos indulatoknak elfajulásait és túlzásait, a hatalom- és birtoklás vágyának zabolátlanságát, a hiúságot és tetszeni vágyást, amelyek a tökéletesedés nemes tendenciájának torzképei, a ravaszkodást és képmutatást, a bizalmatlanságot, dacot, bosszúállást, kárörömet, gúnyolódást, irígységet és féltékenységet stb. Ugyancsak ide sorozhatjuk a szinpátia-érzés fogyatkozásaiból eredő keményszívűséget, részvétlenséget, érzéketlenséget, tapintatlanságot és egyéb „negatív erőnyeket” is. — A lelkesedni képtelen személyiség érzelmi fogyatékosságai: a száraz józanság akkor, mikor az eszmény fellángolásra és rajongásra hív, a túlzott szigor és kíméletlenség, a türelmetlenség, továbbá más viselkedés-formák és érzelmek, amelyeknek legfőbb nevelési eszközüik az *önuralom* előmozdítása.

4. *Klages*-nek elmélete megemlékezik azonban a „megkötő” tendenciák és érzések keretében olyanokról is, amelyeknek *gátló ereje* rendkívül becses és nagy szolgálatokat tehet a jellemnek kiépítésében. Mivel a nevelésnek nem csupán egyes gátlások lebontására kell törekednie, hanem elengedhetetlen bizonyos gátlásoknak, „kelléseknek”, követelményeknek és szabályozásoknak kialakulása is, azért röviden ezekre is rá kell mutatnunk, — bár az itt elősorolandó érzések és tendenciák is külön értekezést kívánnának.

Klages az emberi szellemnek egyik legfőbb szabályzó és megkötő elvét abban az östörekvésben látja, hogy a világot értelmünkkel meg akarjuk ragadni (Wille zur Begreiflichkeit der Welt), — hogy a szemlélnélhető világot formába akarjuk önteni s úgy magunkévá tenni (Wille zur Fasslichkeit der Anschauungswelt) — és végül az egyenlőségre való erkölcsi törekvésben (Wille zur Gleichheit, Humanität). Amint szembevetünhet az első pillantásra, az első tendencia nem más, mint az emberi értelem, melynek művelése maga után vonja azoknak az érzelmeknek és különleges törekvéseknek gondozását, melyekről fentebb már szólottunk (igazságszeretet). A második helyen említett alaptörekvésünk egybeesik az esztétikai gyönyörködésnek és a szépségnek kultuszával; ennek összefüggését a jellemneveléssel szintén elemeztük már. Bennünket tehát e helyen most csak *Klages*-nek azon eszméi érdekelnek, melyeket az „erkölcsi észszerűség” nevével foglalkoztat és amelyek között az első a humanitás érzülete, (vagy az egyen-

lősségre való akaratos törekvés, melyet a szimpátia érzések között említettünk), a második a „kellés érzéke“, melyet követnek a kötelességérzés, lelkiismeretesség, a megbánásra és javulásra való képesség(ezt talán egybe lehetne fogni a fentebb tárgyalt tökéletesedési tendenciával), pártatlanság. Hogy ezek az érzületek *érzelmi elemet is tartalmaznak*, az nem kétséges; de tartalmaznak, terbeszetenesen, törekvési elemeket is és így az érzelmi nevelés fejezetében tárgyalhatók.

A „*kellés*“ és az *erkölcsi parancs* (categoricus imperativus) egyfelől az értelemnek, másfelől azonban azoknak az alaptendenciáknak közös munkája, amelyek az emberi személyiségben az életösztön erejével dolgoznak. A „kellés“ eredeti alakjában a kényszerű alkalmazkodás folyamataiban lát napvilágot: az ember születésétől fogva kénytelen alkalmazkodni a külső világnak és a társadalmi környezetnek vastörvényeihez; ez az alkalmazkodás azonban önlegyőzést és így diadalt is jelent az egyén számára, akinek legfőbb életproblémája és életdrámájának végső értelme: a külső-belső törvényekhez és végső értékekhez való leggazdaságosabb alkalmazkodás, azaz olyan alkalmazkodás, amelyben vágyaink, törekvéseink lehető maximuma összeegyeztethető legyen az értékek és törvények teljes uralomrajutásával. Ennek az elvnek értelmét és lélektani-nevelési következményeit *Boda* fejtette ki szép tanulmányban (Szellem és Élet. 1938. 4—5. sz.).

A „kellés“, az erkölcsi szükségesség érzése nem csupán az értelemből fakad, hanem érzéseinkből is. Ugyanezt kell állítanunk a *kötelességérzetről* is, melynek fontosságát az iskolai nevelés unos-unatlan hangoztatja ugyan, anélkül azonban, hogy iránta felkeltené a tanulók érzékét, megláttatná mivoltát és értékét. Pedig ezen előfeltételek nélkül a „kötelességteljesítésre való nevelés“ nem egyéb, mint üres szólam, vagy hatástalan intelem. A *lelkiismeretesség*, valamint a *felelősségérzet* is hasonló elbánásban részesül sokszor a köznevelésben, ámbár az *erkölcsi-nevelés* sokat tehet ezeknek a fogalmaknak tisztázása körül, de még inkább abban az irányban, hogy felkeltsse a növendékben az erkölcsi érzelmeket is, melyek az ilyen jellemvonások (értvények) *értékének* belátásától és megérzésétől függenek és attól is, mennyire sikerült őket *eszményekké* emelni s így meggyökereztetni a növendék cselekvésvilágában.

Várkonyi Hildebrand dr.

A németnyelvi tankönyvírás módja.

Eddig a németnyelvi tankönyvírás főcélja az volt, hogy irodalmi és művelődésrajzi ismereteket közöljön a középiskola növendékeivel. Az olvasmányi anyagot általában két részre osztotta. Voltak olyan szövegek, melyek elsősorban a nyelvtani anyag megismertetése végett íródtak, az olvasmányok zöme azonban a főcélát szolgálta. A nyelvtani rész felépítése a közlés lendületét és az ismeretek mennyiségét illetőleg a latin nyelv tanításának iramát tartotta sokszor szem előtt; az olvasmányok összeválogatásában pedig abban a hiszemben látszott lenni, hogy a nyelvtani ismeretek valóban élővé váltak a növendékekben, de gyakran még ezzel sem törődött, hanem különböző szerzők különböző stílusú írásait közölte, és nem győződött meg arról, vajjon tanár és tanítvány meg tud-e bírkozni a nyelvi formák mennyiségével. *Tiszteletre méltó, lelkes idealizmusában olyan színvonalat teremtett, mely sem a szókinccset, sem a nyelvtani palotát nem tudta visszamenőleg kellőképpen ellenőrizni.* A tanár az év végén tévovázó és szomorú érzéssel tette be a könyvét. Bizonytalan volt abban, vajjon az új nyelvi anyagot fel tudta-e építeni a növendékekben, amikor azt tapasztalta, hogy megduzzasztott szókincsük sokszor elképesztő hiányokat mutat, és a nyelvtani palota alappilléreiből néhány elkorhadt. Szomorúság is lopakodott beléje, ha a mellőzött olvasmányokat lapozta végig: mennyi szép és értékes anyagról kellett lemondania! A szöveg pontos nyelvtani elemzése pedig milyen sokszor hamvasztotta el azt az érdeklődést, amit az olvasmány kezdetben ébresztett. Botorkálva jártunk tehát a nyelvi anyag között, holott bizonyos, hogy *jobban felszerelt nyelvérzékkel* és járt-tanulóknak való egyszerűbb szerkezetű úton közelebb férközhettünk volna egy tökéletesebb művelődésrajzi képhez.

Ezért, ha a *nyelvérzék fejlesztését a tankönyveknek éppen olyan fontos feladatává tesszük*, mint a művelődésrajzi és irodalmi szempontot, szükségképpen *módosulnia kell a tankönyvírás technikájának is.* Mert elfogadhatatlan az a vélekedés, mely fölösleges érzékenységgel a szaktanári munkára hivatkozik, mint módszeres, válogató, rendet-teremtő munkára. A nyelvérzék fejlesztésének két alapvető fontosságú kérdését: a szókészlet terjedelmének és a beszédkészség stílusának alapját képező nyelvtani szerkezetnek elrendezését tökéletesen csak a tankönyvíró tudja megvalósítani. Bármilyen *kitűnő* munkát is végezne ezekben *minden szaktanár*, fontos, hogy a tankönyvíró az egyes osztályok anyagának tervszerű felépítésében, vagyis a szókészletnek és a nyelvtani anyagnak elrendezésében a legszigorúbban ellenőrizze önmagát.

Hogy a beszéd-készség fejlesztését a művelődésrajzi és irodalmi szempontokkal egyenrangúvá tesszük, szükséges megállapodnunk abban a stílusban, amit beszéd-készséggé akarunk formálni a növendékekben. Ez a stílus pedig csak az *egyszerű, beszélt stílus* lehet, mert ez magában foglalja azon elemeket, amelyek a nyelvi kifejezőmódnak gerincét adják, amelyekben megnyilatkozik az azon a nyelven való gondolkodásmódnak lényege.

Hogy pedig ezt a stílust beszéd-készséggé alakíthassuk, meg kell szerkesztenünk a *nyelvtanát*, majd pedig meg kell határoznunk azt a *szókészletet*, amellyel a nyelvtani vázat felépítjük. (Ezen kérdéseket részletesebben fejtegettem következő értekezéseimben: „A német beszéd-készség elsajátítása és a stílus“, Cselekvés Iskolája VI. (1937—38.) évf. 1—2 füzet; „Hogyan valósítható meg a német beszéd-készség elsajátítása az iskolában“, önállóan megjelent munka, Eger 1937.)

A szókészlet vizsgálásánál meg kell állapítanunk azt, hogy mit nevezhetünk az *iskola számára aktív szókészletnek*. A feleletet úgy fogalmazhatnók meg: minden foglalkozási ágnak közösen aktív szókészlete nyújtja nekünk azt az anyagot, amelyből az iskola aktív szókészlete kikerülhet. Minden iskolafaj azután felsőbb osztályaiban bővítheti szókészletét olyan elemekkel is, amelyek saját céljait szolgálják. Ezért teljesen közös lehetne a szókészlet a polgári iskola I—IV. és a középiskolák III—V. osztályaiban.

Ha kutatjuk már most a szókészletet magukban foglaló tárgy-köröket, a legtermészetesebb, ha az iskolai életből indulunk ki. Az iskolából kiinduló képekhez kapcsolódnak azután a tanulóknak azon élményképei, melyek egyéb élet-körülményeiből származnak (az otthon, a város, a város környéke). A következő tágabb kör a nem közvetlen szemlélethől származó olvasmányi anyag, amely azonban mégis ebből nő ki: vagyis Magyarország föld- és néprajzi képei. A legtágabb kör végül: a német nép életéből vett művelődésrajzi képek, ezeknek azonban feltétlenül az előbbieken kell gyökerezniök, hogy bizonyos korlátok közé szorítsák az anyagot, és megmeneküljünk az elkalandozásoktól.

Az úgynevezett művelődésrajz körébe tartozó olvasmányi anyag meghatározása után az a kérdés vetődik fel bennünk, hogy milyen formába öntsük ezeket a képeket. Amint az eddigi tankönyvek használatánál is bebizonyosodott, a legalkalmasabb forma általában a cselekvő, elbeszélő forma. De az eddigi tankönyvek azt is bizonyítják, hogy az olvasmányi anyag-nak ez a része (főképpen az élményképek, majd a hazai föld és néprajzi képei) a legalkalmasabb a nyelvtani szerkezet felépítésére, mert a *költői, szépírói munkák* sokat veszítenek ha-

tásukból, ha már az egyszerű stílus nyelvtani vázának megmutatására használjuk fel őket. Ezért az olyan olvasmányokat, amelyekkel elsősorban nevelési (esztétikai, erkölcsi) célunk van, olyan nyelvtani formában és szókinccsel közöljük, amelynek a növendékek már birtokában vannak. Ezek az olvasmányok tehát élénkítsék munkánkat, vagy pedig szolgálnak pihenőül. Szükséges és fontos azonban az is, hogy tárgyhöz illőek legyenek, ezért például a hazai művelődésrajzi körhöz magyar vonatkozású olvasmányokat közölünk, akár magyarból németre való műfordításokat, akár pedig magyarországi német költőknek, íróknak, vagy németországi költőknek, íróknak magyar vonatkozású (esetleg átalakított) műveit. — Ha azután a beszélt nyelv nyelvtani anyagát befejeztük (középisk. III—V. o.), olvasmányi anyaguknak úgy művelődésrajzi, valamint irodalmi része lassan bővül nyelvtani (stilisztikai) formákban, amelyekre rámutatunk, de a növendékek stílusában (beszédében, magyar mondatoknak, németül való megmondásában) *megkövetelnünk* nem lehet.

Olvasmányi anyagunkban *tehát* párhuzamosan haladnak egymás mellett az úgynevezett művelődésrajzi és irodalmi olvasmányok egészen a tanulmányok befejeztéig. Nyelvszerkezeti szempontból pedig a tanulmányok első felében (III—V. o.) felépítjük a beszélt nyelv nyelvtanát, az ez úton szerzett beszédképességgel fejezzük ki magunkat a VI—VIII. osztályokban is; a VI—VIII. osztályig aztán bővítjük nyelvtani (stilisztikai) ismereteinket az egyszerűbb irodalmi stílusnak pontos megértése végett. —

Ha az előbb vázolt olvasmányi anyag elrendezését figyeljük, azt látjuk, hogy minél több alkalmat kíván adni a szavak felújítására, ismételésre, — annak az elvnek kimondásával pedig, hogy az iskola szókészlete a közösen aktív szókészletből kerüljön ki, azt kívánom hangsúlyozni, hogy kerüljük az egyes tárgykörökön belül a túlságos részletezést. Szükséges tehát, ha a tankönyvíró tökéletességre törekszik, hogy az olvasmányi anyagot *mindvégig előre* meghatározza, *pontos jegyzéket készítsen az olvasmányok szókészletéről*, tudnia kell ugyanis, hogy egy-egy új olvasmányában nem halmozza-e az ismeretlen szavakat, mert ezzel nemcsak hogy nem kívánt módon lassítaná a haladást, hanem, amint fentebb már említettem, az olvasmány természetes hatását nagyon csökkentené.

Az a lehetőség, hogy a szavak az olvasmányok elrendezésével többször is előfordulnak, még mindig nem elegendő ahhoz, hogy a szavak jól beidegződjenek az emlékezetbe, illetve még mindig nem elegendő alkalom arra, hogy a szavaknak különböző nyelvtani alakja élővé váljék a növendékekben. (Az olvasmányok, főképpen a III—V. osztályokban azt az ellenőr-

ző szerepet is kell, hogy játsszák, vajjon a nyelvtani váz felépítésére szerkesztett érdekes szövegek szókészlete valóban élővé vált-e a növendékben.) Arra vigyázni, hogy a szavak többször szerepeljenek az olvasmányokban, statisztikailag lehetséges, de olyan olvasmányok szerkesztése és összeválogatása, amelyekben a szavak különböző nyelvtani formái is sokszor szerepeljenek, az aránylag szűkre szabott keretben lehetetlen-ség.

Ennek a kérdésnek fejtegetése azonban szorosan egybekapcsolódik a nyelvtanyszerkezet felépítésével. Felvetődik ugyanis az a kérdés: szükséges-e, hogy a növendék minél többször találkozzék ugyanannak a szónak különböző nyelvtani alakjaival, vagy pedig elegendő a nyelvtani tudás ahhoz, hogy beszéd közben önmagától illessze be a mondathoz például egy himnemű szónak az accusatívusát, ha annak a szónak accusatívusa nem fordult elő.

Hogy a kérdést kellőképpen megvilágíthassam, szükséges először a nyelvtani ismeretek közlésének módjával foglalkoznom. Közismert felfogása a nyelvoktatásnak (a direkt módszer néha órákon át nem is csinált egyebet), hogy a nyelvből kiindulva vezessük le induktív-módon ezeket az ismereteket. A tankönyvnek is természetesen ezt az eljárását kell követnie. Óvakodnia kell azonban attól, hogy az ismeret közlését megelőző utat túlságosan elnyujtsa. Mert csalódás fogja érni mindazokat, akik abban a hiszemben, hogy gyönyörűszép felépítéssel jutottak el a célhoz, biztosra veszik a tanulók tudását a nyelvi tény alkalmazására vonatkozólag, mivelhogy a napnál is világosabban rávezették őket erre. Ez a csalódás bírt rá sokakat arra, különösen a direkt módszer idejében, hogy a deduktív módhoz folyamodjanak, amely nem volt olyan fárasztó, és céljaiknak (magyarból németre való fordításnál) jobban látszott megfelelni. A vita, amely az induktív és deduktív eljárás miatt a szaktanárok között folyt, akkor meddő maradt, mert az induktív eljárással tanítók sem tudtak jobb eredményt felmutatni. És valóban, az eredményt illetőleg teljes tökéletességgel mindegy, akármelyik utat választjuk. Sőt, még azt sem mondhatjuk, hogy az induktív eljárás érdekesebb a deduktívnál, illetve jobban érdekelné a növendékeket. Éppen olyan megmondási vágygal mutogattak egyesek, amikor feltettük a kérdést a nyelvi tény megmondása után: „Hogyan mondjuk tehát németül: látom az asztalt“, és aki megmondta, éppen olyan büszke volt, mint az induktív eljárásnál; és igen gyakran megesett az is, hogy mindkét esetben hamarosan elfelejtették a nyelvtani tényt. Sőt, a növendékek egy csoportjánál csak a későbbi években vált teljesen világossá a nyelvtan alaktanának egy-egy része. Hiába látták a példákból a nyelvi

tényt, hiába látták a deduktív eljárásnál a táblára írva: asztalt=den Tisch stb., hiába hitték el minkét esetben, hogy den Tisch=az asztalt, hiába találták ki bizonytalankodva, amikor az asztalra mutatva azt mondtuk: ich zeige den Tisch, a mondat magyar jelentését, és hiába közölték az osztály zömével megmondásukkal voltaképpen magát a *nyelvtani elnevezést*, teljesen érthetetlen a magyar gyermek számára, hogy miért kell „az asztalra” határozót auf den Tisch-nek mondania és csak akkor sikerült megnyugtatóan, hibátlanul megmondaniok, vagy a dolgozatban leírniok a nyelvtani alakot, ha már sokszor hallották és sokszor mondták ki, — csak a sok gyakorlás és a fejlődő, logikus gondolkozásmód könnyíti meg később a nyelvi jelenségeknek gyorsabb beidegződését. A függő beszédnek egyenes szórendi formáját: Der König sagte, er stelle ihm drei Fragen (dass er ihm drei Fragen stelle), azonnal megérti a növendék, azonnal le is vonja a szabályt, és csakhamar élővé is válik benne.

A nyelvtani elemek körüli bukdácsolások és tétovázások arra engednek következtetni, hogy magának a ténynek, ismeretnek megmondásával fölösleges késlekednünk, és az induktív eljárás voltaképpen a nyelvi tények csoportosítására vonatkozik (táblázat); arra is figyelmeztetnek, hogy az újabb elemi ismereteknek megszerzése lassú menetben történjék, de legfőképpen azt állapíthatjuk meg, hogy egy-egy szónak különböző nyelvtani alakjait hallaniok kell a növendékeknek, és sokszor ki kell azt mondaniok, sőt, azt mondhatnók: éppen úgy meg kell tanulniok azt, hogy: az asztalt=den Tisch, mint ahogy megtanulják: az asztal=der Tisch. A nyelvtani ismeret különösen a beszédben alig van itt segítségükre, legfeljebb csak figyelmeztető szavunkra. (A direkt módszer egyik megoldhatatlan kérdését éppen abban látom, hogy képtelen volt olyan változatosan beszéltetni növendékeit az iskolában, hogy a szavaknak, egy-egy szónak különböző nyelvi formája legalább is egyszer előforduljon.)

Feltétlenül szükséges tehát, hogy a tankönyvnek erre is legyen gondja. Egyes régebbi tankönyvekben, de a legújabbakban is, minden olvasmány után találunk magyar mondatkákat. Ezek a mondatocskák vagy mondatrészi formák csak akkor illeszkednek bele valóban szervesen a munkánkba, ha a szónak más formáját mutatják, mint amilyent az eredeti szövegben, olvasmányban találunk. A szövegben (olvasmányban) tehát a növendékek megismerkednek a szónak valamilyen mondatbeli alakjával, első ízben aztán az ebből a formából levont szótári alakot tanulják meg (2. alak), a következő órán ilyen magyar mondatocskákban vagy mondatrészi formában találkozhatnak egy harmadik alakjával, amit a hatásosabb

rögzítés szempontjából leckéül is adunk a következő, harmadik órára; egy mondat típustáblázatban aztán találkozhatnak egy 4. alakjával is. (Főnévnek: nom., acc., dat., gen.; igék: praes., perf. (plqu perf.) ind., plusqu perf. conj., imperativus; egyes-igék passivuma: praes., perf. ind.; plusquamperf. conj.). — Szükségesnek tartom azonban azt is, hogy a tankönyvek közöljék ezeknek a mondatrészi formáknak német jelentését is, mert az iskolában való gyakorlásnál nincsen elegendő időnk ahhoz, hogy leírjuk őket, otthon ezt a feladatot nem végzik a tanulók hibátlanul, pedig rendkívül fontos, hogy ezeket a mondatrészi formákat otthon is *helyesen gyakorolják*. (Az iskolában zavart nem okoz a német szöveg, hiszen az előzetes gyakorlásnál a könyvek be vannak téve.)

Ezen mondatrészi formáknak azonban nem szabad sohasem elszakadniuk a beszélt nyelv nyelvtanától, mert hiszen ennek a nyelvi szerkezetnek beszédképességgé való átalakításáról van szó. Főcéljuk pedig az, hogy a nyelvhelyesség szempontjából rögzítsük őket. Gondoljunk a prap. főnevekre, mennyi gyakorlást kívánnak! (A prap-nak olyan gyakorlása, hogy vele együtt mondjuk a névelő alakját is: auf dem, auf der, auf den, auf die, auf das, főnév nélkül, nem célravezető.) Az igéket pedig alkalmazzuk sűrűn névmásokkal, határozószavakkal, amit egy tanítványom úgy fejezett ki, amikor valamelyik nyáron Parádon osztrákokkal beszélgetett, hogy azokkal a „kis” szavakkal volt leginkább megakadva: velem, nélkülem, erre, arra stb. — A mondatrészi formák között szereplő mondatcso-
kák, mondat típusok pedig mindig huzamosabb ideig foglalkoz-
nak egy formával, majd pedig vissza-visszatérően elevenítsék fel a régi típusokat, végül előzzék meg legalább 1—2 órával azt a mondat típustáblázatot, amelyet az egy típusúak gyakorlá-
sára összeállítunk.

Elsőrangú kötelességet teljesít a tankönyv, ha a szókész-
letet mondat típustáblázatokban is feldolgozza. Míg a mondatré-
szi formáknál a nyelvhelyességen van a hangsúly, addig itt a *nyelv dallamán, szórendjén*. A táblázatok azzal a roppant előnnyel is bírnak, hogy *könnyen ismételhetjük a régi szava-
kat, de megoldják a rokonértelmű szavaknak, szócsoportok-
nak problémáját is*. Az utóbbiakra vonatkozó eddigi eljárások nem lehetnek tökéletesek, aminek okai: a tanárváltozás, a nö-
vendékek kicserélődése, a szavaknak mondatok nélküli gyűj-
tése. A rokonértelmű és egy tőből származó szavak jelentésbeli
különbsége és árnyalatai valóban élővé szintén csak mondatok-
ban válhatnak, sok közülük kizárólag csak mondatokban. Mi-
vel pedig ezek gyakran a nyelvnek stílusfejlesztő elemei, ja-
va részükkel (amennyire ez középiskolában szükséges) csak
felső fokon (VI.—VIII. o.) foglalkozzunk mondat típustáblá-
zatok segítségével

A változatos formáknak állandó ébrentartása, a beidegződés tökéletesítése, a készség pergése, gyorsasága, a nyelvhelyesség állandó tudatosító ellenőrzése miatt a III. osztály vége felé, akkor, amikor a különböző kérdőszócskák, kérdőformák, mondatrészi formák első tudatosításán már átestünk, mondasunk magyar mondatokat németül, a német mondatokat pedig *elemezzük német nyelven*. Tartsuk ezt elsőrangú fontosságúnak a IV. osztály végéig, az összetett mondat (V. o.) tüzetesebb tárgyalásáig. Elsőrangú fontosságú pedig azért, mert a fentiek (készség pergése stb.) elérésének legtökéletesebb, legszemléltetőbb, tömegtanításnál az egész osztályt intenzíven foglalkoztató, változatos, cselekvő formája. A tankönyv tehát *egy-egy órára beosztott* anyagánál ebből a célból is közöljön magyar mondatokat. Először egy-egy mondatot, később kettőt. Első ízben azonban közölje az eljárás módját is, egyrészt azért, hogy a tanuló otthon is gyakorolhassa, másrészt, hogy megmutassa: mennyi változatos formája lehet.

Az eljárás módja a következő:

I. Egy mondat esetében.

1. a) Tanár (később tanuló): X, gehe zur Tafel! Es soll
X zur Tafel gehen!
Tanuló: Ich gehe zur Tafel! Was mache ich? Kis!
Kis: Du gehst zur Tafel.
Tanuló: Alle zusammen! (Vagy:) Ganze Klasse! (vagy:) Fensterreihel
Gangreihel! Mittelreihel!
Alle: Du gehst zur Tafel!
Tanár: Was macht er? Nagy!
Nagy: Er geht zur Tafel!
Tanár: Alle! Stb.
Alle: Er geht zur Tafel!
- b) Tanár (később tanuló): Nimme die Kreide!
Tanuló: Ich nehme die Kreide. Was mache ich? Farkas!
Stb.
- c) Tanár: Schreibe den deutschen Satz (die Übersetzung) auf die Tafel!
Tanuló: Ich schreibe die Übersetzung auf die Tafel. Was mache ich?
Tátra! Stb.
2. a) Tanár: *Gecse! Du wirst jetzt zur Tafel gehen!* (Futurum mint felszólítás!) Frage in der Vergangenheit!
Tanuló: (miután kiment): Ich bin zur Tafel gegangen. Was habe ich gemacht? Kis!
Kis: Du bist zur Tafel gegangen.
Stb.

- b) Tanuló (miután felvette a krétát): Ich habe die Kreide genommen. Was habe ich gemacht? Nagy!
Nagy: Du hast die Kreide genommen.
Stb.
- c) Tanuló: Ich werde den deutschen Satz auf die Tafel schreiben. Was werde ich machen?
Stb.
3. a) Tanár: Gehe zur Tafel!
Tanuló (megteszi a cselekvést, de nem mondja ki, hanem csak kérdezi): Was mache ich?
Stb.
- b) Tanuló: (felveszi a krétát): Was mache ich?
Stb.
- c) Tanuló (ír a táblára): Was mache ich?
Stb.
4. a) b) c) Tanuló az előbbieket (3.) Vergangenheit-ban kérdezi.
5. a) Tanár: Gehe zur Tafel! Frage die Ergänzungen!
Tanuló: Wohin gehe ich?
b) Tanuló: Was nehme ich?
c) Tanuló: Was schreibe ich auf die Tafel?
6. a) b) c) Ugyanaz Vergangenheit-ban.
7. a) Tanár: Gehe zur schwarzen Tafel! Frage das Attribut!
Tanuló: Zu welcher Tafel gehe ich?
b) Tanuló: Welche Kreide nehme ich?
c) Tanuló: Welchen Satz schreibe ich auf?
8. a) b) c) Ugyanaz Vergangenheit-ban.

II. Két mondat esetében.

1. a) Tanár: Gehet zur Tafel! Es sollen zur Tafel gehen! Es werden zur Tafel gehen! Der Sprecher wird Simonyi sein!
Simonyi és Kertész a táblához mennek.
Simonyi: Wir gehen zur Tafel. Was machen wir? Nagy!
Nagy: Ihr gehet zur Tafel.
Kertész: Alle! Ganze Klasse!
Alle: Ihr gehet zur Tafel.
Tanár: Was machen sie? Alle!
Alle: Sie gehen zur Tafel.
- b) Tanuló: Wir nehmen die Kreide. Was machen wir?
- c) Tanuló: Wir schreiben den Satz auf die Tafel. Was machen wir?
Többszámban végig az I. alatt felsorolt eseteket.
Bizonyos idő múlva mondassuk el a három cselekvést *mellérendelt, kapcsolott, összetett* mondatokban: er ist zur Tafel gegangen, hat die Kreide genommen und hat die Übersetzung auf die Tafel geschrieben. Ezzel az eljárással hozzászokik a tanuló az ugyanazon alanyú kapcsolt mondatok elmondásánál ahhoz is, hogy az alanyt nem teszik ki ilyenkor.

Míg a tanulók felírják a német mondatot, a tanár elmondhatja például a főnevek ragozásának táblázatát.

A mondat elemzése.

Mézes (felírta a mondatot): Mein Vater hat mir heute einen schönen Buch gekauft.

Tanár: Zerlege den Satz! *Lasst uns den Satz zerlegen!*

Mézes: Ich unterstreiche das Prädikat. Was habe ich gemacht? Antal!

Antal: Du hast das Prädikat unterstrichen.

Mézes: Wo steht-es?

Antal: In der Vergangenheit, Einzahl 3. Person.

Mézes: Wortfolge! Makó?

Makó: Auf zweiter Stelle steht das Hilfszeitwort, am Ende des Satzes das Part. Perf.

Mézes: Wer hat gekauft? Köves!

Köves: Mein Vater.

Tanár: Warum nicht meine Vater?

Mézes: „Vater“ ist nämlich ein männliches Hauptwort.

(Magyarázó mondat.)

Tanár: Unterstreiche das Subjekt mit der roten Kreide!

Mézes: Womit unterstreiche ich das Subjekt? Alle!

Alle: Mit der roten Kreide.

Mézes: Frage die Acc. — Ergänzung! Halmi!

Halmi: Was hat mein Vater gekauft? Ferencz!

Ferencz: (ha nem vette észre a hibát): einen schönen Buch.

Tanár: Ist das gut?

Egy tanuló: Das ist nicht gut.

Tanár: Wieso?

Egy tanuló: Weil „Buch“ ein sächliches Wort ist. (Mellékmondati szórend.)

Mézes: Ich unterstreiche die Acc. — Erg. mit den grünen Kreide. Womit untersteiche ich sie? Sumi!

Sumi: Mit der grünen Kreide.

Tanár: Frage weiter!

Mézes: Wem hat mein Vater ein schönes Buch gekauft? Sebes!

Sebes: Mir.

Mézes: Was für ein Satzteil ist das? Róth!

Róth: Es ist eine Dativ—Ergänzung.

Mézes: Ich unterstreiche sie mit der gelben Kreide. Womit unterstreiche ich sie? Bene!

Bene: Mit der gelben Kreide.

Tanár: Weiter!

Mézes: Wann hat mein Vater ein schönes Buch gekauft? Egri!

Egri: Heute.

Mézes: Was für ein Satzteil ist das? Dániel!

Dániel: Eine Adverb—Ergänzung der Zeit.

Tanár: Welchen Satz teil unterstreich Mézes mit der Blauen Kreide? Farkas!

Farkas: Die Adv.—Erg.

Mézes: Ich setze mich auf meinen Platz. Wohin setze ich mich? Mittelreiche!

Mittelreiche: Auf deinen Platz!

Mézes: Ich sitze auf meinem Platz. Wo sitze ich? Alle!

Alle: Auf deinem Platz.

Részlet.

... zu dem (zum) Fenster...

Tanár: Ist das gut: zum Fenster?

Tanuló: *Entweder sagen wir: „zu dem“, oder wir benützen die kürzere Form: „zum“ (Választó mondat.)*

Részlet.

Vor dem Essen ist er... gegangen.

Tanár: Warum nicht: Vor dem Essen er ist...?

Tanuló: *Vor dem Prädikat ist eine Pröp.—Erg.; deshalb (foglich) steht das Subj. nach dem Prädikat. (Következtető mondat. De a „folglich“ és „deshalb“ kötőszavak határozó-jellege miatt a szórend „fordított“, ami gondos gyakorlást kíván.)*

Az eljárás összegezése a mondat elemezése előtt:

1. A tanuló megteszi a cselekvést, mondja, hogy mit csinál. és a cselekvést kérdezi (egyesszám) Gegenwart-ban
2. Ugyanaz. Vergangenheit-ben
3. A tanuló megteszi a cselekvést, de nem mondja, hogy mit csinál, hanem csak kérdezi Gegenwart-ban
4. Ugyanaz Vergangenheit-ben
5. A tanuló kérdezi az állítmányhoz tartozó mondatrészt (Wo hin gehe ich? Stb.) Gegenwart-ban
6. Ugyanaz Vergangenheit-ben
7. A tanuló a jelzőt kérdezi (zu welcher...) Gegenwart-ban
8. Ugyanaz Vergangenheit-ben
- 9—16. Két tanuló végzi ugyanazt a cselekvést és ugyanolyan módon kérdezi (többszám).

Ilyenformán körülbelül 3—3 hetenként változik az eljárás módja és eltart egy évig.

A mondatformák szempontjából pedig a következők szerepelnek: a *parancsolás formái, a futurumos szerkezet felszólító jelentése, a kapcsolatos, választó, következtető és magyarázó mellérendelt mondatok és a mellékmondat szórendje*. Az V. osztályban most már könnyebb ezen összetett mondatok pontos nyelvtani rögzítése és könnyebb lesz az összetett mondatok közül azokat tárgyalnunk, amelyek a beszélt nyelv stílusa szempontjából fontosak.

Ezen eljárás legnagyobb értéke azonban abban rejlik, hogy

a növendékek hozzászoknak a német nyelven való gondolkodáshoz. Megszokják azt, hogy német nyelven okoskodjanak, ha kutatják a nyelvtani alak helyességét, és figyelmeztető szavunkra: akár nyelvtani hibáról, akár tartalmi botlásról van szó, önkénytelenül a megszokott forma jut eszünkbe. Megkísértem egy alkalommal, mikor már egy esztendei gyakorláson átestünk, vajjon valóban német nyelven jár-e az eszük. Téves nyelvtani alakot mondott az egyik tanuló az olvasmány tárgyalása közben, és akkor hirtelen magyar nyelven figyelmeztettem a hibára. A felelet így hangzott: „Ja, mit *der*, weil die Blume ein weibliches Wort ist.“ Másik példa. Tanuló: „Hermann kam mit dem Pfarrer und Apotheker zurück.“ Én: Hermann is visszajött velük? Tanuló: „Nein, Hermann kam später“. — Éppen ezért nem lehet eléggé hangsúlyozni a nyelvtannak is német nyelven való tárgyalását. De óvakodnunk kell a szabályok betaníttatásáról! A nyelvtani anyagot mint élő szervezetet, a fenti módon kell rögzítenünk.

A tankönyvnek tehát közölnie kell az eljárás módját, hogy a tanuló az otthoni gyakorlásnál tudjon hová fordulni. Közölnie kell összegezésül táblázatok is: a főnév-, melléknév- és igeragozásról, de a lehető legegyszerűbb módon, amint erre a „Hogyan valósítható meg a német beszédkészség az iskolában“ című munkámban rámutattam. A mondatrészek elnevezésére vonatkozólag a prap. alakoknál tartsuk magunkat ehhez a formához: Prap. — Ergänzung mit dem Dativ stb., azután: Nom., Acc., Dat., Infinitiv-Ergänzung: határozószavak esetében: Adverb-Ergänzung der Zeit, des Ortes, Grundes, Zweckes, amint igen világosan tárgyalja a nyelvtani elnevezéseket a Miklós-Kaiblinger-Kószó: Német nyelvkönyve a III.—IV. oszt. számára. —

Minthogy az elemzéssel a kérdőformák is jól beidegződnek, felvetődik az a kérdés, hogy a tankönyv milyen mértékben alkalmazza a kérdőformát olvasmányokban vagy az olvasmány után. Ha szövegben (olvasmányban) fordul elő, nem lehet más célja, mint a stílus élénkítése, és természetesen éppen úgy kell magyarra fordítanunk, mint a mondat más formáit. Arra, hogy eseményes olvasmányként (alsó fokon) a szóról-szóra való tanulást célozná, nem alkalmas, mert kaotikussá teszi az egymásutánt; arra sem alkalmas, hogy valóban élővé tegye a növendékben a kérdőformát. — Az olvasmány után közölt kérdések pedig, ha kezdetben megvannak, még elfogadható (inkább házi feladat elkészítésére), a legalkalmasabbnak látszik az, ha a tankönyvíró a tárgyalandó szöveg mellé tájékoztatásul csak egy kérdést közöl, amellyel jelzi,

hogy olvasmánya (szövege) melyik mondatrészre veti a súlyt. Ha azonban már az összes tervbevett kérdőszócskákat (mondatokat) befejezte (még a III. osztályban), szükségtelen továbbra is kérdéseket közölnie állandóan, a kérdőformáknak ébrentartása és begyakorlása a mondatok elemzésével történik, az V. osztályban pedig a kérdések főcélja a folyóbeszéd (tartalom-elmondás) hiányaira való figyelmeztetés, vagy a koncentrációra való elősegítés. (Ezeket természetesen már a tanár vagy a tanulók alkotják.)

Az eddigiekkel főképen azt fejtegettem, milyennek gondolom a tankönyv szerkezetét addig, míg a beszélt stílus nyelvtanát felépítettük, tehát az V. osztály végéig.

A VI. osztályban követendőnek vélt eljárást legszemléltetőbben úgy ábrázolhatom, ha egy olvasmány tárgyalásának módját példával mutatom be.

Gottfried Kellernek van egy kitűnő novellája, a „Kleider machen Leute” című. (Közli a Miklós-Kaiblinger-Kószó-féle tankönyv, III. rész.) A novella elég terjedelmes, úgyhogy teljes végigolvasása egy hónapnál több időt venne igénybe. Ez az idő természetesen elapasztja azt az érdeklődést, amit a novella a növendékekben kezdetben ébreszt; egyes részei pedig a bonyolultabb mondat szerkezet és az ismeretlen szavak mennyisége miatt megnehezítik az előrehaladást. Ezen részek tudatosítható nyelvtani értéke kevés, a szókincs bővítése szempontjából pedig például a gasztronómiai részletek nehezen emészthetők meg, úgyhogy, amint ezt a mostani tankönyvben is látjuk, csak rövidített formájában tanácsos közölni. Ha pedig csak rövidített formájában közöljük, felvetődik az a kérdés, vajon nem volna-e helyesebb: inkább egy másik novellával foglalkozni és pedig teljes egészben. — Keller novellája tárgyánál fogva kétségtelenül nagyon érdekes, egyes részei az előző osztály anyagából nőnek ki, tehát a régebbi anyag felevenítése szempontjából elsőrangú értékű, eseményes voltánál fogva általában, az egészet tekintve, jó anyagot nyújt a tartalom elmondására, jellemei és helyzetei szemléletesek esztetikai és erkölcsi szempontból, tehát úgy a tanítás módja, valamint nevelés szempontjából is értékes. Mivel a novella anyagából könnyen kiemelhetők azon részek, amelyek a mese lényeges és forduló pontjait képezik, és mivel ezek egyszersmind a jellegzetes esztetikai és erkölcsi sajátosságokat is nyújtják, semmit sem veszünk azzal, ha az előbbieket szemléltetésével rövidítjük meg, ügyelve még arra, hogy sem a mondat szerkesztés, sem pedig a szókincs ne gördítsen utunkba fölösleges akadályokat. Ezért azokat a részeket tartom közlendőknek, amelyeknek a következő címetek lehet adni: 1. Az író bemutatja

hősét. 2. A kocsis megszabadítja a szegény szabót nagy bajából. 3. Goldachban, egy vendéglőben barátságosan fogadják (és megvendégelik). 4. A kocsis azt mondja az embereknek, hogy az elegáns úr gróf Strapinszki. 5. (A szabó egy tanácsos birtokára kerül) és megtalálja boldogságát, bár kiderül róla, hogy csak szabólegény. — A zárójelbe tett részekkel azt kívánom jelezni, hogy itt csak a novellából kiragadott egyes mondatokról van szó, tehát nem részletes és teljes leírás, hanem olyan válogatott mondatok, melyek áthidalják tartalmilag a közölt részeket. Ezek esetleg a tankönyvíró mondatai is lehetnek, amint erre a módra az előbb említett tankönyv írói is figyelmeztetnek. Történhetik azonban a kapcsolás úgy is, hogy a folytatás megértéséhez szükséges néhány mondatot magyarból németre való fordítással érjük el.

Igy a novella értékes részeit elolvashatjuk négy órában, teljes feldolgozásához 6 óra szükséges, a heti 3 órás beosztás mellett tehát két hét.

1. óra.

(Mivel a növendékek előtt teljesen ismeretlen író novelláját tárgyaljuk, közöljük az író rövid életrajzát.)

1. Kurzer Lebenslauf des Schriftstellers. Gottfried Keller wurde im Jahre 1819 bei Zürich als Sohn eines Handwerkers geboren. Als 20 jähriger Jüngling besuchte er die Künstlerakademie in München, später die Universität in Heidelberg und Berlin. In seine Heimat zurückgekehrt, wurde er Staatsschreiber des Kantons und folgte nun ganz seiner poetischen Neigung. Sein berühmtester Roman ist „Der grüne Heinrich“, in welchem er auch seine Münchener Erlebnisse schildert, und seine bekannte Novellensammlung ist: „Die Leute von Seldwyla.“ In dieser Sammlung finden wir die Erzählung: „Kleider machen Leute.“

(A növendékek vallomása szerint eddig nem találkoztak a Staatsschreiber, Kanton és Neigung szavakkal, ami természetesen a szöveg megértése szempontjából nem okozott nehézséget (sich neigen-t ismerték). A mondatformák ismeretesek voltak, a nehezebbnek látszó: folgte seiner Neigung = folgte+dat., a IV. osztály mondat típusai között szerepelt, az előidejű időhatározói mondat rövidített formája pedig: „in seine Heimat zurückgekehrt“, az V. osztály típusai között. Az osztály zöme kétszeri, háromszori próbálkozás után el tudta mondani. Ezzel a megjegyzéssel jelezni kívánom azt, mikor nem túlterhelő az elmondandó szöveg, és milyen fontosnak tartom, ha a tankönyvíró ilyenformán végzi önmagának ellenőrzését. — Érthetetlen ezért, hogy érettségi vizsgákon néha az a nézet érvényesül, hogy a jelöltek egy-két német mondat elmondása után magyar nyelven folytassák a mondanivalójukat. A jelölt csodálkozik ezen legjobban, hiszen már a VI. osztályban sem okozott neki semmiféle nehézséget a szöveg elmondása, sőt nem mondja el szóról-szóra sem. — Érthetetlen az a nézet is, hogy az életrajz elmondásával egyoldálú (irodalmi) szókinészet vésünk a növendék em-

lékezetébe. Első pillanatra látszik, hogy egyetlen szó sincs benne, amely ezt az egyoldalúságot igazolná.)

2. A tankönyv közli a lefordítandó novella-részletet.

3. Grammatik: (a novellában sűrűbben szereplő időhatározói mondatok miatt az időhatározói mondatok felevenítése látszik alkalomszerűnek. Az 1. leckében tehát erre hívjuk fel a figyelmét, és átfogóan az utolsó részletnél rövid táblázat formájában tüzetesebben gyakoroljuk őket. Vagyis a VI. osztálytól kezdve a tankönyv is jelezze ezt, és minden egyes olvasmánynál tervszerűen elevenítse fel főképpen a nehezebben megfogamzó mondatformákat. Kiválasztja tehát például a következő mondatot:)

„Als er bekümmert und geschwächt eine Anhöhe hinaufging, stiess er auf einen neuen und bequemen Reisewagen, welchen ein herrschaftlicher Kutscher in Basel abgeholt hatte.“

Zeitsätze: Gleichzeitigkeit. (Rámutatás a Vorzeitigkeit tényére a jelzői mellékmondatban. Csak stílusvizsgálat, anélkül hogy a növendékek stílusában ilyen esetben súlyt vetnénk rá. Az időhatározói mondatokban nagyobb gondunk lehet rá.)

4. (A novella ezen része igen alkalmas arra, hogy régi szavakat, illetve témát elevenítsünk fel. A tankönyv tehát például a következő szöveget közli:)

Gespräch: Beim Herrenschneider. Personen: Vater, Sohn und der Schneider. Der Schneider begrüsst freundlich den Vater und seinen Sohn; fragt, wie es ihnen geht und was sie wünschen. Der Vater will seinem Sohn einen Winterrock und einen Winteranzug machen lassen. Der Schneider zeigt schwarze, blaue, braune und graue Stoffe. Dem Vater gefällt ein brauner Stoff, der Sohn will aber einen grauen Anzug haben. Der Vater fragt, wie viel der Anzug und der Winterrock kosten werden. Der Schneider stellt ein Verzeichnis (Rechnung) zusammen.

Verzeichnis. (Rechnung.)

M 2½

(Preis)

(A tanulók otthon megírják a jelenetet és a jegyzéket, a következő órán pedig eljuttatják.)

5. A tankönyv közli az új szavak szótári formáját.

6. (Közöl olyan régebbi mondattípustáblázatokat, amelyek a novella szókincsével vannak kapcsolatban. Ha, amint az olvasmányi anyagnál hangsúlyoztam, szervesen építjük ezt fel, elismételjük az eddig tanult összes mondattípustáblázatokat. Az ismerés tehát lehetőleg ne úgy történjék, hogy sorjában vesszük a régebbi táblázatokat, hanem az olvasmányunkkal teremtünk kapcsolatot. Például:)

a) Es ist		Sommer	b) Es		schneit
Es war		Frühling	gewesen		regnet
Es ist		Herbst			blitzt
		Winter			donnert
		kalt	Es hat		geschneit
		heiss			gereguet
		warm			goblitzt
		kühl			gedonnert

c) Mein guter Vater	hat		einen blauen Rock	blaue Röcke	
Sein jüngerer Sohn	hat	oft	eine graue Weste	graue Westen	an
Dein älterer Onkel	trägt	jetzt	eine braune Hose	braune Hosen	
Euer rechter Nachbar	zieht	selten	einen schwarzen Anzug	schwarze Anzüge	an
Unser bekannter Kaufmann	kauft	meistens	einen teuren Winterrock	teure Winterröcke	

d) Der Pate	hat	mir	kein farbiges Hemd	keinen farbigen Hemden	geschickt
Die Schwester		dir	keinen netten Hut	keine netten Hüte	gebracht
Die Nichte		ihm	keinen bequemen Schuh	keine bequemen Schuhe	geholt
		(ihr)			
Die Tante		uns	keinen Lederhandschuh	keine Lederhandschuhe	geschenkt
Der Bruder		euch	keinen warmen Strumpf	keine warmen Strümpfe	gegeben
Der Verwandte		ihnen	kein Taschentuch	keine Taschentücher	gesendet

Gyakorlás: először egyszám, azután többeszámban.)

2. óra.

(A tankönyv először átmenetül magyar mondatokat közöl.)

1. Miután Goldachban, egy vendéglőnél megálltak, sok ember sietett a szép kocsihoz. A kocsmáros udvariasan bevezette az étterembe, és a legjobb ételeket készítette, mert azt hitte, hogy az elegáns szabó egy herceg (Két tanuló megy a táblához. Lásd az elemzésről szóló részt.)

2. A tankönyv közli a novella következő részletét.

3. Grammatik: „*ehe* es zu spät wurde.“ Nachzeitigkeit.

4. Gespräch: Im Speisesaal. Personen: Vater, Sohn und der Kellner. Vater und Sohn treten in einen Speisesaal. Der Kellner zeigt ihnen einen freien Tisch und gibt ihnen eine Speisekarte. Der Sohn liest die Speisekarte seinem Vater vor.

Speisekarte (mit dem Preis der Speisen)

Suppen

Fleisch

Geflügel

Gemüse

Kompott von (Kirschen u. s. w.)

Der Vater bestellt ein Gedeck zu 4 Pengő und einen halben Liter Tischwein.

5. Satzteilformen

Unterwegs begegnet er einem Kutscher—ütközben egy kocsissal találkozik.

.....

Ich habe deine Tasche bekommen

Ich habe meinen Radmantel erhalten

.....

Der Weg, der steil war

Die Gegend, die romantisch war

.....

(A gyakran előforduló *begegna. ige* vonzata. — A mein, meine, mein tárgyesete különböző nemű főnevekkel. — A vonatkozó névmásnak nemek szerinti gyakorlása. — A Satzteilformen tehát magában foglalja az 1. óra új szókészletét, és a VI. osztályban elsősorban azt igyekszik begyakorolni, amiben legtöbbször hibáznak a tanulók. Az összeállításból kiemelt részek ezt kívánják hangsúlyozni.)

6. Satzbautafel. (Infinitivobjekt.)

a) Es fängt an eben (plötzlich)
Es hat eben angefangen

zu regnen
zu schneien
zu blitzen
zu donnern
dunkel zu werden
trüb zu werden
regnerisch zu werden
hell zu werden

b) Er pflegt	mit mir	ohne mich	zu wandern
	mit dir	ohne dich	zu fechten.
	mit ihm	ohne ihn	hinaufzugehen

c) Er will		nicht	wandern	d) Wir legen uns schlafen
Ermuss	sich		bekümmern	wir bleiben stehen
Ermöchte	sich		schlafen legen	
Er kann			stehen bleiben	

(Ezek a táblázatok nyelvtani szempontból az infinitívobjekt felelevenítését és erősebb rögzítését célozzák. Kitűnik belőlük az; hogy a zu+inf.-szal álló igék közül csak az anfangen és pflegen ige szerepel, és pedig azért, mert a beszélt stílus általában csak ezeket használja ebben a formában, mert a többi ige közül, ha például a hoffen igét vesszük, ezen forma helyett: „ich hoffe dich morgen zu treffen“, a következő formák használata: „ich hoffe, das ich dich morgen treffen werde; ich hoffe wir treffen uns morgen.“ Szükségtelen tehát stílusunk gyakorlásánál a többi igével törődnünk; ha valamely olvasmányban előfordul velük kapcsolatban ez a szerkezet, a tanuló a szöveget úgyis megérti; az igék nyelvtani összeállításának betanulásával pedig kár foglalkoznunk. — A puszta inf.-szal álló igék használata megegyezik a magyarral, tehát gyakorlásukra különösebb gondot nem kell fordítanunk, mindössze kettőt kell kiemelnünk a magyartól: „eltérő“ jelentésük és gyakori használatuk miatt: wir legen uns schlafen, wir bleiben stehen. — A tankönyvrőrnak tehát gondos vizsgálat tárgyává kell tennie a nyelvtani jelenséget, és a tankönyv felépítésében ezekre nagy súlyt kell vetnie.)

3. óra.

(A novella cselekményében nyugvópont állt be, kíséreljük meg az eddigiek tartalmi összefoglalását. A tankönyv a VI. osztályban még néhány esetben megadhatja az eljárás módját. Tehát:)

1. Der Titel der einzelnen Abschnitte (Teile) könnte folgender sein:

a) Der Schriftsteller stellt uns seinen Helden vor.

b) Der herrschaftliche Kutscher befreit den armen Schneider aus der Not.

c) In Goldach, im Gasthof wird er freundlich empfangen und bewirtet.

d) Der Kutscher sagt, dass der elegante Herr Graf Strapinski ist (sei).

(Ezen pontokhoz igazodik a tanulók tartalmi elmondása.)

2. Magyar mondatok. Később egy tanácsos meghívta a birtokára. Itt barátságosan fogadták, majd egy hazardjátékban vett részt. (Ketten mennek a táblához.)

3. A novella következő részletének közlése.

4. Satzteilformen

Ich habo Eile — wir...

.....

Du stellst dich auf die Wage — ihr stell euch...

.....

Er lässt später einspannen — sie lassen...

(Visszaható és műveltető ige.)

5. Házi feladat: az eddig olvasott részek tartalmának leírása.

4. óra.

1. A novella utolsó részének közlése.

2. Satzteilformen.

Er ist alles geräuschlos geziert worden

.....

mit den feinsten Bissen, welche sie

.....

3. Satzbautafel.

Als er das Spiel satt bekam, hat er einige Lonisdor besessen

Als er das Geld einsteckte, hat ihn die Furcht überfallen.

.....

5. óra.

1. Inhalt bis zum Ende. Der Titel des letzten Teiles könnte sein: Unser Held wird auf das Gut eines Amtsrates eingelanden und findet sein Glück.

2. Satzteilformen

Wegen seiner Hochstaplerei, die

.....

3. Satzbautafel

Nachdem ihn die Seldwyler entlarvt hatten, wollte er auf und davon

Nach dem ihn der Amtsrat zurückgebracht hatte, hat er sich seinem Schicksal überlassen.

.....

(Az időhatározói mondatnak tervbe vett ismételése itt befejeződik.)

4. Házi feladat: a novella utolsó részletének tartalma.

6. óra.

1. Charakterzüge der Personen. Der Schneider ist ein hübscher, gesunder Junge. (Woher wissen wir das?) Er ist bescheiden, ehrlich und guherzig (gutgesinnt). (Wo zeigen sich diese seine Eigenschaften?) Nettchen ist ein liebes, kluges (Mädchen. (Warum?) Den Leuten von Goldbach ist aber sein Aussehen wichtiger, als sein Inneres.

(Aufgabe: von Schriftsteller. Inhalt. Charakterzüge.)

A tárgyalt anyag alapján a következő dolgozattémák választhatók: 1. A novella tartalma. 2. A személyek jellemzése. 3. A férfisabónál. (Folyó- és párbeszéd) 4. Az étteremben. (Folyó és párbeszéd) 5. Hogyan öltözködünk? (Télen, nyáron.) 6. Magyarból németre való fordítás. (Tartalom.) (A dolgozatok javítására vonatkozólag helyesebbnek tartom, ha az írás és javítás között hosszabb idő múlik el, tehát ne azonnal az írást követő órán legyen

a javítás. Pedagógiai szempontból célszerűbb, ha nagyobb időközben elevenítjük fel ismét a dolgozatban előforduló szóanyagot és a felevenítendő nyelvtani sajátságokat. A tartósabb beidégződésre ez célravezetőbb eljárás és értékesebb, mint ha a tanulók kíváncsiságát szeretnők minél előbb kielégíteni. Általában azt tapasztaltam, hogy ami kételyük az írás alkalmával felmerült bennük, arról nyomban a dolgozatok beadása után vitáztak, és nyomban hozzám fordultak felvilágosításért.)

A tárgyalt novellával kapcsolatban még szóvá kell tennem néhány elvi kérdést. Az elbeszélés ugyanis kétségtelenül *irodalmi* jelenség és pedig gasztronómiai és végetatív elemekkel bővelkedő humoros irodalmi jelenség. Kérdés: szükséges-e a középiskolában ilyenfajta olvasmány, vagy pedig csapjuk ki belőle a kötészetet, és maradjon meg a gasztronómia és a vegetáció. A kicsapás ab ove lehetetlen, hiszen a leírás cselekvő formája vagy a humoros dramatizálás is már esztetikai elemeket foglal magában. Aztán meg az iskola mégsem lehet olyan vásárcsarnoka az életnek, amelyben csupán káposztafejről és hasonlóról van szó, mert hiszen akkor még a valódi vásárcsarnok színvonalát sem érné el. Elvégre minden ilyenfajta üzemből akadnak szerelmes zöldségárúsók is, akiknek szűk a csarnok, és „Feljebb” (Gárdonyi) kíváncsoznak. Ezt a „Feljebb”-et megkívánja az emberi életnek minket érdeklő kora, amely sok mindent ideálisnak lát. (Goethe.) Ez a „Feljebb” néha zseniális módon adja meg valamilyen kornak művelődésrajzi keresztmetszetét is, és olyan terített asztalhoz várja az embert, amelyen a háziasszony ízlése is meglátszik, ahol tehát *esztetikai* jelenségek is mutatkoznak. Nyilvánvaló, hogy jól esik meglátnunk ezen jelenségeket is, és ha minden egyszerű ember meg szokta mondani, hogy *miért* tart például valakit ilyennek vagy olyannak, mi is megmondhatjuk egyszerű nyelven a novella alakjairól a véleményünket (6. óra). Nem állhat meg az „esztetizálásra” vonatkozó azon nézet, hogy „nincs meg (hozzá) a nyelvi készség és felesleges tárgytalanságba fullad, mert maximálisan a szép, nem-szép és tetszik stb. kifejezések fordulhatnak elő.” Senki az ég világon nem gondol ezzel a kérdéssel kapcsolatban arra, hogy értekezéseket izzaszson ki a növendékekből; de az sem fordult elő egyetlen diákkal sem, hogy pusztán „szép”-nek minősített volna valamit, még az I. osztályos növendékeimmel sem a magyarnyelvi órákon. Csak beszélgetssünk a dolgokról! Nyugodtan beszélgethünk róluk, mert tudunk beszélgetni. — Különben is ezekben a kérdésekben az egyes iskolafajok célja dönt, amint ezt fentebb kifejtettem. A szókészletet illetőleg azonban itt sem gondolhatunk nagy eltérésekre, elágazódásra. Csak a megvalósíthatót tarthatjuk szem előtt.

A VIII. osztály utolsó négy hónapjának munkatervéül

a tankönyv nyújtson összefoglaló vázlatot a középiskolai tanulmányokról (III—VIII. osztály). Ez a vázlat adja meg természetesen azt az anyagot is, amelyről az *érettségi* vizsgán beszélgetünk. És ha a növendékekhez ilyen kérdéseket is intézünk például: „Sprechen Sie etwas vom „Toldi“, vom „Buda halála“, akkor *valóban ki fog derülni, milyen fokú a beszéd-készsége*, mert ilyen *példák említésével teljesen lehetetlen* arra gondolnunk, hogy itt *beszajkózott szöpegről* van szó (amint ezt Erdődi József teszi: Nevelésügyi Szemle I. 9—10. sz. 579. oldal; — az előbbi idézet is innen való). Az említett példákhoz hasonlókat annyit tudnánk felsorolni, hogy azon témákról szövegeket betanulni... Nem! Rémes gondolat!!

Ilyen témák azonban azt is jelentik, hogy bizonyos kapcsolatot keresek a magyar és német irodalmi, *művelődésrajzi* jelenségek között. Hosszasabban nem kívánom ezt a kapcsolatot fejtegetni, mert hiszen aki tanulmányozni akarja a kérdést, régen megírt értekezések állnak rendelkezésére. Itt csak *Hebbel* egyik versszakát idézem:

Ich kam in Ungarn durch ein Land gefahren,
Von leichten Rossen schnell dahingetragen,
Und hörte über mir die Lerche schlagen.
Die durch den Äther zog, den bläulich-klaren.

(Hiába, a költők nem tudnak meglenni az állatvilág nélkül és a szerelmes pacsirtadal nélkül!)

És idézhetnénk még Fontane, Reder, Bube, Hartmann, Kompert, Stifter stb., stb., munkáiból, akik szintén írtak hazánkról. Ez a felsorolás természetesen nem jelenti azt, hogy valamennyinek összes erre vonatkozó műveivel kívánom teletömni tankönyveinket. Szó sincs róla! A módjáról az olvasmányokról szóló részben írtam meg elgondolásomat.

Még egy mellékes kérdésről kívánok szólni. Szükséges-e feltétlenül, hogy a tankönyv dalokat is közöljön. A beszéd-készség megszerzése szempontjából egyáltalában nem tartom fontosnak. Ez a felfogásom nem abból fakad, mert talán botfűlű volnék. Nyolc esztendeje tanítom az úgynevezett kötelező éneket az I—II. osztályokban. De éppen itt tapasztaltam, hogy ha már nagyon jól énekelnek a növendékek valamilyen dalt, a szöveg annyira hozzátapad a dallamhoz, hogy szinte le kell vakarni róla, ha versként akarjuk ismét elmondadni. Aztán mégis csak önálló művészi élete van a dallamnak is, sokkal önállóbb élete, mintha a verset szembeállítjuk a prózával. — Szórakozásul ám énekeljen és gramafonozzon, akinek van erre ráérő ideje. —

Elgondolásom olyan keretre vonatkozik, amit a középisko-

la megbír: III—VI. osztályig heti 4—4 óra; VII—VIII. o.-ban heti 3—3 óra. Jelentékenyen szűkebb vagy tágabb keret úgy sem igen lehetséges.

Végül: a nyelvoktatás csak akkor érheti el a lehető leg-
tökéletesebb eredményt, *ha a tankönyv is elvégzi a maga mód-
szeres munkáját.*

Lemle Rezső.

Az esztétikai elvek általános érvényesítése.

Főkép grafikai munkásságommal kapcsolatban vált világossá, hogy milyen hiányos még az iskolázott középosztálynak is a művészeti képzettsége, ami nyilvánvalóan a középiskolai nevelés ezirányú érdektelenségének tudható be. Egyébként képzett emberek alig láttak egyebet a grafikai lapokban papírdarabnál. Élesen elváló technikákat nem ismertek fel.

Az anyag ismerete, az anyagszerűség értékelése a legtöbb embernél hiányos. A naturalis-reális ábrázolásoknak, a részletező kidolgozásnak van ma is a legtöbb csodálója. A képszalonnok, a műkereskedők kirakatai leplezetlenül mutatják, hogy a művésztietlenül színezett képek, grafikák, a rikítóra mázolt kerámia, az olajnyomatok még mindig jellegzetes és keresett termékei a képzőművészeti piacnak. Figyeljük meg, hogyan áll szemben közönségünk például egy expressionista képpel, a formák kiemelése mennyire zavarja kicsinyes részletekre beidegzett látását. A technika spontán megnyilatkozásban az átlagember közléről sem lát annyi értéket, mint az olyan képben, ahol felismeri a fárasztó munkát, az időtrabló részletezést. Ezért idegen tőle pl. az impressionista kötetlenség is. A szobrokat az összehontabb lelkitartalom, vagy a szín hiánya teszi előtte érdektelenné.

A tárlatokon a műkritikus figyelme önkéntelenül rá irányul oly megjegyzésekre, amelyek nem állnak (de nem is állhatnak) másból: „szép“, „nem szép“. Hogy ez az összefoglaló meghatározás ráillik-e azokra a művekre, nem is lehet vita tárgya.

A műítélés alapvető fogalmai, a legtöbb stílus áramlások iránt való tájékozatlanság nyilvánvalóvá teszi, hogy — néhány példával élve — a naturalista, impressionista, expressionista fogalmak még csak körvonalakban sem világosak. Az irodalommal, történelemmel, földrajztanítással kapcsolatban, elsősorban az ókori és renaissance műelemezések, ébreszthetnek esztétikai kultúrára vágyat, de ezek a továbbiak során rendszeres példák és irányítás hiánya miatt nem lombosodnak ki.

Egy középiskolás diáknak alig is nyilhat alkalma arra, hogy esztétikai érdeklődését kielégítse. különösen számításba véve, hogy az ifjúság figyelmét legjobban a jelen művészete kötné. Az iskola folyosóján kifüggesztett szintelen másolatok, már azért is, mert állandóan szem előtt vannak, hamar megszokottá válnak s hogy azok értékeit tudatosítsák előtte, arra rendesen nem is kerül sor. Színek nélkül a felvilágosítás különben nem sok eredményre vezetne, mert a színben-látás a gyermekkorban a legerősebb. Hogy a tanulókat esztétikai élményhez juttassuk, arra a műtörténeti órák bevezetésén kívül, — *rendszeres* múzeumlátogatások, iskolai kirándulások, társasutazások, s különösen vetítettképekkel kísért előadások nyújthatnának alkalmat.

Ugy látszik, hogy a művészet pedagógiai reformjának kérdése nem is időszerű. A legutóbbi fellángolás óta mintegy két évtized telt el. Azóta a pedagógiai folyóiratok, a napi sajtó (az idők áramlásának érzékeny műszere) alig mozdult ki ebben az irányban. A magasabb életforma e kiválóan szellemi jellegű tevékenységéről, a művészetről, elterelődött az érdeklődés. Mai zaklatott életünkben mintha nem is volna időbe helyezhető a művészet. Mintha a „Mussestunde“-t feleslegesnek éreznők. Pedig alapvetően ősi tevékenység. Mélyen gyökerező emberi tulajdonság, amelyik együtt tűnt fel az emberi kultúra első jeleivel. Anakronisztikusnak hat, hogy 1938.-ban ezekről a tényekről kell írni, amiket Nyugat és Észak kultúrája már régen megvalósított, — hogy arról kell szólnunk: a művészeti oktatás nemcsak a középiskolai tanulmányrend, de egész oktatási rendszerünk negatívuma, hogy a művészeti nevelés csaknem kizárólagosan az önképzésre és az otthoni nevelésre hárul, — amikor a középiskola erre alapot is alig nyújtott. A mai zaklatott élet egyenesen követelné a művészeti képzést: az életküzdelem könnyítésére. (A vallás is minden időben szövetkezett a művészettel.) Az új művészet különösen kívánja a tájékozottságot. Az irodalmi elem, a szélsőséges mozdulások általában hiányoznak a modern művészetből s még a genre is megcsappant irodalmi tartalommal mesél. Mindez kevésbé fogja meg az ifjúságot, amelyik képzőművészetben is az irodalmi tartalmat, s nagy események leírását várja. A modern művészetben új elvek merültek fel, ezek újszerűségüknél fogva vonzóak, de értékben csak esztétikailag iskolázott szem mérheti le. A gyermek bontakozó ítéletét a rázúduló esztétikai negatívumoktól csak helyesen irányított esztétikai neveléssel védhetjük. Mivel iskolarendszerünk művészeti követelményei még alapvetésre sem elegendők, más tárgyakkal összevetve a diák ezt a körülményt hamarosan fel ismeri s a tárggyal együtt a művészetet is alárendeltnek tekintí. Hibás értelmezésre adunk alkalmat, — holott a népek, nemzetek történetéről a művészet számtalanszor mélyebb és közvetlenebb jelentést adott, mint

az egykori írásművek. Mindenkor a kultúra vetülete volt, ha nem is olyan érzékenyen, mint az absztrakt zene, — amelyik szinte jóslatszerűen jelezte mindig az idők változását, — de mutatója volt a jelen céljainak (p. e. német és orosz művészet). Európaiságunkat is mi sem igazolja jobban, mint a vezető nemzetekhez mért nagy fejlettségű művészetünk, annak ellenére, hogy Nyugathoz viszonyítva csaknem előzmények nélkül való. (De ennek történeti okai vannak. Mátyás renaissanceja után a Mohácsivész, a nemzeti harcok nem kedveznek s aláhanyatlík a közízlés. A ránk mért történeti szerep: őrt állni, megbénítja művészeti kultúránkat, amelyet szinte évszázadonkint kellett újra alapoznunk.)

Az általános képzőművészeti irányok taglalására az egyetemes és hazai történet és rajztanítás kapcsán nyílik alkalom. (A tanterv egyenesen ide is iktatja be.) A történet és rajz keretében azonban a művészettörténeti beiktatásoknak nem nyílt fontosságuknak megfelelő tér. A tantervek és utasítások a történelmi emlékek bemutatásán kívül különösen a hazai és modern művészeti irányoknak mostoha szerepet juttattak, a képzőművészeti párhuzamok, ismétlések rendesen nem is jutottak el a modern műalkotások ismertetéséig, ami iránt pedig a gyermek érdeklődése a legnagyobb. Bármily tanulságos is a múlt, mindig a jelen áll hozzánk a legközelebb, mert az új idők törvényeinek lényegesen mások a céljai.

As iskolában nem nyújtunk sem rendszeres művészettörténeti ismereteket, sem rendszeres műérzékfelesztést, pedig a szép lélektani eredménye más síkon áttevődik az élet minden vanalára. Nemcsak irodalmi, de minden esztétikai megnyilatkozásra nevelni kell. Az irodalmi képzettség nem lehet helyettesítője a művészetinek. A képzőművészeti közömbösség, érdektelenség fokozza a művészsválságot és terjeszti a dilettantizmust. A magyar művészet a középiskolázott rétegtől várna támogatást; művészetünket mentjük, amikor a szépnek hivatott értékelőket nevelünk. A középosztály felsőbb rétegénél, amelyik vagyoniilag kedvezőbb helyzetben van, érdekünk, hogy a társadalmi kötelezettségen túl a művészet átérzése és megértése vezesse a mecénasi kéz mozdulatára, hogy a művészet általános mindennapi kultúrtényezőjévé váljék. Nemcsak a gazdasági helyzet romlása az oka, hogy a műpártolás ma is elszigetelt jelenség, hisz nem is olyan régen még „hazafias tett” volt.

Túlterhelt tanrendünk miatt önkénytelenül az a kérdés vetődik fel, hogy a művészetre más tárgyaktól kellene elvonni az időt. Pedig a kérdés — ha átmenetileg is — megoldhatónak látszik, ha különösen az irodalom-, történelem-, és földrajztanítás során felmerült művészeti vonatkozásokat a *képzőművésze-*

tileg iskolázott tanárok következetesebben kimélyítik, ha a művészeti elveket — a műtörténeti órák általános bevezetése esetében is — a tanítás minden fokán fokozatosabban keresztül viszik. Különösképen az irodalom és történelem tanárának kell képzőművészeti tájékozottsággal rendelkeznie, hogy az előkerülő párhuzamokat minél jobban érzékeltesse. Így a művészet nem „tárgya”, de közvetlen *elpe* lenne a képzésnek, ami új életfelfogást, a lét más értékelését, tisztultabb világnézetet s a kedély élet hajlékonyságát biztosítaná.

Az esztétikai nevelésben éppúgy részt kell vennie minden tanárnak, mint az etikaiban. Így az esztétikai nevelésnek *kollektív irányúnak* kell lenni, amelyben a tanáron kívül természetesen be kell kapcsolódnia a szülői háznak, az utcának, a környezetnek, hogy mind sokrétűbb esztétikai élmény járuljon hozzá ahhoz, hogy a gyermek — bármily kezdetlegesen is — az élet minden jelenségéből levonhassa a széphez fűződő ítéletet. Ez ami az esztétikai munkát oly vonzóvá, egyben nehézzé teszi. Nehézzé, mert a tanároknak sem a szülői-ház, (tekintsünk el a kivételtől), sem az utca, sem a környezet nem nyújt elég segítséget. Az utca nevelő hatása inkább negatív értelmű; eredményesen csak a görög kultúra valósíthatta meg.

Az egyetemes nevelő-munkának már az iskola kapujában el kell kezdődnie. A folyósok falitáblái, a tantermek belső rendezettsége, magának az iskola épületnek a stílusa, a tankönyv, a tankönyvek ábrái már megkezdik a gyermek bevezetését a formák világába. A képeskönyveknek, a tankönyveknek, ezért kell artisztikus igényeket kielégíteniök. Az eleven formák, a gyermeki szemlélethez igazodó rajzok, színpompák, döntő hatással vannak a bontakozó észre, a világ igen sok jelenségét csak ezeken a formákon át ismerhetik meg. Azok a rajzok és másolatok azonban, amelyeket meséskönyvekben, elemi és középiskolai tankönyvekben látunk, általában tankönyv ábráink, művészietlenek s — a gyermek lelkéhez férkőzés ürügye alatt — gátolják ítélőképességének fejlődését. A gyermeket alacsonyabbrendű embereknek fogják fel ezek az illusztrációk és a hibás rajzokkal közeledést vélnek fejletlen rajzkészségéhez. Pedig téves, hogy a gyermek csak a kép tartalmát nézi s művészi értékét nem, hogy a gyermek látásában a tartalmon túl a forma nem számít; — bár egyes képelemet észrevétlenül hagy —, helytelenül értelmez, de mindez nem lehet indok hibás tankönyvrajzokra. Így a gyermek széprenevelésének első tényénél, a tankönyvabráknál már megkezdődik a bontakozó hajlamok helytelen irányba terelése.

Az első években az alkotásivágy erősebb, csak a későbbi években fordul az érdeklődés a részletek, majd a műalkotás

egésze felé. A gyermek nem áll meg esztétikai érzelmeinek passzív kiélésénél. Legelső cselekvő megnyilatkozása a rajz, tehát grafikai. A rajz szín nélkül is közel áll hozzá, a vonal tiszta leíró szerepét követni tudja; számára a rajz betekintést enged a műalkotások valóságos létrehozásába, ami az *értékek megbecsülését* segíti majd elő. Mégis, egészen napjainkig, a geometrikus rajz kísértett szomorú példaként, mint „műérzék fejlesztő“, holott a gyermek spontán rajzmegnyilatkozásban sohasem rajzolt mértani elemeket.

Rendkívül gátolják az eredményes oktatást, a számonkérést, hogy hiányoznak megfelelő művészeti tankönyveink. („... a kultuszminiszter magántanulókra vonatkozólag fel is függesztette a műalkotások ismeretének számonkérését egy megfelelő tankönyv megjelenéséig — ...“ — olvashatjuk egy 1933.-ban kiadott tankönyv előszavában. —

A középiskolai tanárképzés irányító reformja, amely kötelezővé tenné minden tanár részére a művészettörténeti vizsgát, legalább is oly mértékben, mint az alapvizsgálatokon a magyar irodalomtörténetit, segítené a kérdés megoldását. Tekintettel, hogy a magyar nyelv érettségi tantárgy volt, ismételt előírása — megítélésem szerint — különben is túlzott követelés, amikor úgyis túlteng irodalmi képzésünk. Az előírt „általános“ esztétikai képzést egyetemeinken a *hazai és külföldi újabb művészetismerettel* kell megtoldanunk s hagyjuk el az irodalmi vizsgát, amelyik — ismételjük — különben is érettségi tantárgy volt.

Különös figyelmet kell fordítanunk a művészeti képzésre a tanítókéző intézeteknél, hogy minden irányban tájékozott tanerőket nyerhessünk. A falusi műveltség-irányítás egyre fokozódó szellemű kívánalmakkal áll elő s a mind szerte-ága-zóbb differenciáltabb szellemi élet a falu életében is egyre erősebben követeli a művészeti tájékozottságot.

Sok iskola részben a tanárok magasabb műveltsége, részben a helyes együttes munka révén, a tantervi utasítások idevonatkozó paragrafusainak híján is, bizonyára már sok lépést tett a hiányok javítására. De mindaddig, míg ez a kérdés véglegesen átfogalmazva nincsen, egyelőre csak bízhatunk abban, hogy amiért szót emelünk, mind nagyobb megértésre talál és a lenézett Balkánnak művészettörténeti-pedagógiai kultúránkkal is igazolhatjuk majd szellemi előbbvalóságunkat. Míg a nyugati és északi államok már rég megjárták az esztétikai szint emeléshez vezető utakat s művészeti pedagógiájukat a gyermeki lélek tanulmányozásával is egybekapcsolták, mi nekünk még mindig a jövő ideájától kell remélnünk a művészeti tanterv egészséges iskolai reformját.

Tóth Ervin dr.

Magyar nyelv.

Gárdonyi Géza.

Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

Mikszáth Kálmán.

II. Ráhangolás.

Gárdonyi életrajzi adatainak felújítása. (Képszemléltetés.)

III. Célkitűzés.

Gárdonyi írói munkássága.

IV. Tárgyalás.

1. *Az én falum.*

2. *A láthatatlan ember.*

3. *Egri csillagok.*

4. *Isten rabjai.* Ifjúsági könyvtári olvasmány.

5. *Az öreg tekintetes.*

6. *A bor.*

7. *A falu reggel* és *A falu este* c. versek bemutatása.

8. *Gárdonyi írói tulajdonságai.*

} Kötelező és meg-
beszélt olvasmány: a II. o.-ban.
a III. o.-ban.
a IV. o.-ban.

V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: *Miért szeretem Gárdonyit?*

Tanítás.

I. Számonkérés.

Mikszáth Kálmánról összefoglaló beszámolót ad D! (—)

II. Ráhangolás.

Itt van egy rendkívül kedves írónk arcképe! [A kép bemutatása.] (Az osztály: Gárdonyi Géza.) Bizonyos vagyok benne, hogy írásainak különös varázsa felejthetetlen emlékként vésődött lelketekbe. Aligha van író, akiért úgy rajonganátok, mint Gárdonyiért. A magyar falu apra-nagyjáról, muskátlis házairól, kedves iskolájáról, illatos mezejéről szóló történetei, a világhódító Attila, a középkori kolostorok és a törökverő egri hősök korának megelevenítése lelketek örök tulajdona marad. Gárdonyi életének főbb mozzanatait már ismerjük. Beszéljen B! (Gárdonyi a fehérmegyei Agárdon született egyszerű iparos szülőktől.) Itt a szülőháza! [Bemutatás.] Folytasd! (Eger-

ben tanítói oklevelet szerzett. Falusi tanító volt, majd újságíró lett. Szegeden is élt, mint újságíró. Ennek kedves emléke az „Éjjel a Tiszán“ című költeménye.) Mondd el T.! [Ha a felelő megakad, társai segítik ki.] (Feljött a hold a Tiszára...)

Minden író, így Gárdonyi is Budapestre törekedett, de ott úgy érezte, hogy irodalmi terveit nem tudja a világváros zajában valóra váltani. Hová költözött? (Egerbe.) Itt van egri háza. [Bemutatás.] Mit tudsz haláláról, Z.? (Egerben halt meg a világháború után. A várban temették el, s fejfájára ezt vés-ték: Csak a teste.) Itt a sírja. [Bemutatás.] Valóban csak a teste az enyészete, szelleme örökké él lelkes olvasói szívében.

III. Célkitűzés.

Most állítsuk össze Gárdonyi írói működésének legjellemzőbb vonásait, hogy biztos képet alkothassunk magunknak a nemzetnevelő nagy íróról.

IV. Tárgyalás.

1. *Az én falum.*

Melyik könyve vezetett el bennünket a falu csendes, egyszerű, boldog világba? (*Az én falum.*) Mikor olvastuk? (A II. osztályban.) Miről szól ez a könyv, D.? (Gárdonyi mint falusi tanító kedves faluját eleveníti meg művében. Aki olvassa, úgy érzi, mintha Gárdonyi falujában lennie: megismeri az embereket s az iskolásgyermeket név szerint is, és mindenről értesül, ami a falumban történik.) Mely könyvekhez hasonlítható *Az én falum*, K.? (*Mikszáth: A jó palócok és Tömörkény: Jegenyék* alatt című művéhez, mert mindegyik elbeszélésgyűjtemény; Mikszáth munkájában a felvidéki palócok, Tömörkény könyvében a szegedi tanyai nép élete elevenedik meg.) Említsetek néhány kedves történetet *Az én falumból*! (A jelentkező tanulók: Kevi bácsi a legszebb öregember a faluban, ezért akarja a festő lefesteni... Varga Ádám csizmadia olyan tudós ember, hogy a méhekkal is tud beszélni... Szűcs András juhász egyetlen barátját vesztette el: kutyáját... A bakter volt a falu egyetlen tolvaja, ezért bízták rá a falu őrzését... Bordás béres találkozott a barboncás diákkal... A kis Tabi Jóska otthagynja a libalegelőt, mert Gárdonyi érte ment... Marci és Jancsi összeverekedtek az iskolában... Az öreg Istenes tanácskérésbe ment a mesterhez...) Örülök, hogy emlékeztek a könyv minden apró-cseprő részletére. Gárdonyi úgy ismeri a világháború előtti falusi életet, mint a tenyerét, s megragadó művészettel szemlélteti „a mezők és kertek, a házak és csőszkunyhók,“ a földművesemberek, „az urak és ágrólszakadtak, az öregek és a gyermekek, az állatok és virágok“ életét. Igaz rokonérzéssel fordul a falusi nép felé, férfiszereplői derék gazdaemberek, nő- és gyermekszereplői szeretetreméltók, bájosak,

meghatóak. Gárdonyi belevilágít az emberi lélek rejtett mélységeibe, s különös rokonszenvvel fordul a szenvedők felé. Becsüljük meg mi is az egyszerű magyar népet, mert ennek válain nyugszik a nemzet jövője!

2. *A láthatatlan ember.*

Melyik Gárdonyi-könyvben telt oly nagy gyönyörűségünk a III. osztályban? (*A láthatatlan emberben.*) Milyen kor támad benne életre? (Attila kora.) Mi a tárgya, M.? (Priszkosz rétor rabszolgája, Zéta a hun birodalomba kerül, megszereti Csáth vezér leányát, Emőkét, részt vesz a katalunumi csatában, majd Attila szolgálatába szegődik, ura halála alkalmával zavarok támadnak a hun birodalomban, mire Zéta Dsidsiával hazamenekül Bizáncba. Otthon a császár könyvtárosa lesz, s megírja életrajzát.) Melyek az érdekesítő történet főbb mozzanatai, H.? (Zéta a rabszolgapiacra kerül... Priszkosz rétort elkíséri Atillához követségbe... Megszereti Csáth vezér leányát, Emőkét... Csellet Csáth rabszolgája lesz... A katalaunumi csatába megy... Attila fogadja szolgálatába... Atilla halála alkalmával Zétának urával kellett volna meghalnia... Dsidsiával hazamenekül...) Mire vonatkozik ennek a regénynek a címe, R.? (Az előszóbol megtudjuk, hogy az embernek csak az arcát lehet megismerni, de az ember igazi lénye az arc mögött van, vagyis láthatatlan. Emőke tanította erre Zétát.) Milyen műfajhoz tartozik *A láthatatlan ember*, T.? (Történeti regény, mert a történelemből meríti tárgyát: meglevenedik benne Attila birodalma és hadjáratai.) Csupán a történelmi szereplők teszik történelmi regénnyé, S.? (Nem csupán a történelmi személyek, hanem igen fontos a korfestés; pl. Bizánc, Attila székvárosa, fapalotája, a hun sátrak berendezése, az áldozatbemutatás, a harci gyakorlatok, stb.) Attila korát nem tudta így senki sem elképzelni és feltámasztani, mint Gárdonyi.

3. *Az Egri csillagok.*

Melyik Gárdonyi-regényért lelkesedtünk annyira a tanév elején? (Az *Egri csillagok*ért.) Milyen kort támaszt életre, E.? (A XVI. század török világát és az egri hősök várvédelmét.) Ki a főhőse? (Bornemissza Gergely.) Ki a hőslelkű élettársa? (Czeczey Éva.) Ki a pártfogója és fegyvertársa? (Dobó István.) Ki a személyes ellenfele a törökök között? (Jumurdzsák.) Állítsuk össze a regény főbb mozzanatait! Első része, K.? (*Hol terem a magyar vitéz...*) Második része, V.? (*Oda Buda...*) Mi a harmadik rész tárgya, P.? (*A rab oroszlán...*) A negyedik részről beszél röviden N.! (*Eger veszedelme...*) Miről szól

az ötödik rész, B.? (*Holdfogyatkozás...*) Ez a mű is a történeti regény mintaképe: a XVI. század mozgalmas világának látomásszerű megelevenítése. Mit tanulhatunk a magyar hősök-től, D.? (Ünzetlen hazaszeretetet, bátorságot, vitézséget, önfeláldozást, erélyt, kitartást...) Olyan erények, melyekre hatványozott mértékben szüksége van a trianoni nemzedéknek, hogy nagy történelmi feladatát teljesíthesse, hogy az új honfoglalást sikeresen elvégezhesse.

4. *Isten rabjai.*

Gárdonyinak egy harmadik nagyszabású történeti regényét is olvastatok az ifjúsági könyvtárból. (*Isten rabjai.*) Minek lehetnek valósággal szemtanúi? (A középkori kolostori életnek.) Melyik királyunk korában történik a cselekvény? (IV. Béla korában.) Hány főszereplője van, G.? (Kettő: Jancsi fráter és Boldog Margit.) Milyen kapcsolat van a két főszereplő között, L.? (Jancsi megszereti IV. Béla apáca-leányát, de a királyleány nem tud róla. Mikor Boldog Margit meghal, Jancsi egy fehér liliumot tesz koporsójába.) Aki meg akarja ismerni a középkori magyarság életét és gondolkodásmódját, az művészi képet kap ebből a regényből.

5. *Az öreg tekintetes.*

Gárdonyi nemcsak a történeti regény halhatatlan mestere, hanem társadalmi regényei is kiváló alkotások: mélységes emberszeretettel világít bele az emberi lélek rejtekébe. A sok közül megemlíthetem *Az öreg tekintetes* címűt: egy jólelkű falusi földbirtokos szomorú története. A öreg ember eladja birtokát, a fővárosba költözik, de ott nem találja nyugalját, mindenkiben csalódik, végre a Duna habjaiban leli halálát. Ez a könyv a falusi élet csendes boldogságának felmagasztalása.

6. *A bor.*

Gárdonyi színműveket is írt. Említésre méltó *A bor* című népszínműve. Tárgyát *Az én falumból* mindnyájan ismeritek: Baracs Imre borivásának következménye. Ez a darab lényegesen különbözik a közismert operettszerű népszínművektől; itt a falusi nép a maga természetes valóságában jelenik meg.

7. *A falu reggeli* és *A falu este* című versek bemutatása.

Gárdonyi kedves verseket is írt. A következő költeményben megismerhetjük a falu reggeli hangulatát. Hallgassátok meg!

A falu reggel.

Kukurít a kakas. Szürkül az ég alja.
Hajnalra gingallóz a falu harangja.

Fülébred a madár a harmatos lombon.
Iszik a virágból s a magasba röppen.
Riog a kanász a tülökkel a dombon.
A koca az álban felfülel és röffen.

Az eb is elhagyja a boglyának alját,
Ásit, nyújtózkodik, lerázza a szalmát
S megnézi a kútnál: van-e a csurgásban?

Kapuk, ajtók nyílnak az utca sorában:
A felső-szoknyát a fejére takarva,
Kergeti a kocát itt Örzse, ott Panna.

Indul a tehén is. A kapufélfába
Megdörzsöli kissé borzas homlokát.
A kis borjú bőgve iramlík utána.
Visszanéz a tehén és rányal a fiára.
A nap felvillantja első sugarát.

A leány a kútnál mosdózik szaporán:
Rózsa piroslik fel arcának bársonyán
S mosolyogva pillant egyet az utcára...
Megismerte: kinek ostopattogása
Kiséri a kocsit mezői munkára?

Másik is kitárja a fűszeres boltot,
Amelynél vegyesebb nincs Európában!
Árulván ő szappant, szöget, pityke-gombot,
Heringet és selymet, naptárt és dorombot,
Tajtékipát, okulárét s ibolya-gyökeret.

Csendül a boltajtó, megkezdik Vargáék:
— Aggyék öt tojásért egy porció kávé...

A gazda is kihajt a lóval szántani:
Kukorica alá kell földet bontani.

A kutya is kimegy, mintha nála nélkül
Nem eshetnék szántás: (kiséri a lovat.
A ló feszült innal megyen egyik végtől
A másik földvégig. És a munka halad.

Végre is a kutya unja meg a szántást:
Leheveredik a szántóföld végére
S álmos szemmel kaffant egyet olykor-olykor
Az orra környékén döngicsélő légyre.

Ezalatt a falu élete megárad,
A ludak gágogva a rétre kiszállnak,
Szurokillat terjeng kovács műhelyéből,
A cigány kilép a község tömlőcéből,
Réce megy a vízre, gyermek iskolába,
Öreg édes anyó az Isten házába.

A falu esti életét a következő vers eleveníti meg:

A falu este.

Az Isten napja már nyugodni száll.
A falu végén kolompol a nyáj.

Ballagva jön meg a szelíd tehén;
Hatéves gyermek nyit neki kaput.
S amíg az állat vigyázva bemén,
A lába között a koca befut.

— Apám is jön! — Kiáltja a gyerek
S a kapu másik szárnyát is kitárja.
Az árkon vigan ugrik át az eb
S felugrál a kis gazdája nyakába.

Fáradtan vonja be a ló az ekét,
Lógatván vénségtől elaszott fejét.
A gazda is fáradt, de ahogy beállnak,
Első gondja: vizet adni a lovának.

Tűz ég a konyhában, rotyog a bableves.
A gazdát ilyenkor meleg étel várja.
A kutya a konyha előtt ül és beles
S komor pillantást vet néha a macskára.

Megszólal a harang: Üdvözlégy Mária!...
Tavaszi csillagos éj száll a falura.
A veréb is elült, csűrbe és faágba.
Eldugván a fejét puha kis szárnyába.

Jancsi is elejti madzag-ostorkáját,
— Csináld meg, anyjukom, csináld meg az ágycát!

S a suba bekerül búbos szögletébe,
Jancsi meg a suba puha belsejébe.

— Atyának, Fiúnak, Szentlélek-Istennek...
Mondja anyja után ásítva a gyermek.
De mikorra anyja az áment diktálja,
Hallgatással felel a kuckó tája.

Künn az utcán már csak egy ablak világos,
Bareza Esvány van ott, no meg a koresmáros.
De aztán a koresma-ajtó is nyikordul...
Danol Esvány, míg csak árokba nem fordul.

Aztán elcsöndesül a falusi világ.
... Itt-ott a kert alján megroppan a garád,
Itt-ott a kert alján, ahol leány lakik...
Halk esti szellőcske suhogása hallik.

... Éjfélkor a bakter végigmegy az utcán,
Verset kiált. Szűrét leteríti aztán;
Leteríti szűrét templom ajtajába
S rábizza a falut az Egek Urára.

Ez a két költemény az egyszerűség és művészség tökéletes összhangja.

8. Gárdonyi írói tulajdonságai.

Most állítsuk össze néhány szóval Gárdonyi írói tulajdonságait. Honnan meríti tárgyát, Z.? (A falusi életből és a történelemből.) Hogyan mutatja be szereplőit, M.? (Az emberi lélek mélységeibe világít bele, és rokonszenvvel mutatja be a szenvedőket.) Mit állíthatunk meg nyelvéről, B.? (Könyveiben a magyar ember egyszerű, tiszta és szép beszéde ragadja meg az olvasót.) Gárdonyi műveiben az erkölcsi tisztaság, a hazafias érzés és a nemes egyszerűség nyilatkozik meg. Ezek a tulajdonságok emelik őt legnagyobb íróink és az ifjúság nagy nevelői sorába. Ha elhagyjátok ezt az iskolát, ne szakítsátok meg vele ezt a szép lelki kapcsolatot, hanem műveinek olvasásával építsétek azt tovább lelketek igaz gyönyörűségére..

V. Összefoglalás.

Összefoglalásul csoportosítsuk Gárdonyi műveit! K.! (—)
Melyek Gárdonyi írói tulajdonságai, D.? (—)

A házi írásbeli feladat: *Miért szeretem Gárdonyit?*

Szántó Lőrinc.

Történelem.

A jobbágyság történetének összefoglalása.

Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

Óravázlat.

I. Előkészítés.

1. Számonkérés. A magyar hadügy fejlődésének áttekintő felújítása az ősmagyar hadszervezettől a mai hadrendszerig.

2. Áthajlás. Ezer éves fennmaradásunk legfőbb tényezői: áldozatos hazaszeretetünk és kiváló harci erényeink. Ezek az erények nemzetünk minden társadalmi osztályában élénken éltek. A rendi világ jobbágyságában is.

3. Célkitűzés. A jobbágyság történetének áttekintése.

II. Tárgyalás.

A jobbágyság ősei. A jobbágyság kialakulása. Helyzete az Árpádok s a vegyesházbeli királyok idején. Az 1514-i parasztlázadás és következményei. A jobbágyság nemzetmentő magatartása a török uralom idején. Helyzete a nemzeti küzdelmek, a nemzeti szellem hanyatlása és a reformkor idején. Felszabadulása s ennek nemzeti jelentősége.

III. Összefoglalás.

Tanítás.

I. Előkészítés.

1. Számonkérés. Közelebről összefoglaltuk hadrendszerünk fejlődéséről szerzett ismereteinket. Jellemezd röviden az ősmagyarok hadrendszerét, H.! (—) Ismertessed Szt. István és a többi Árpád-házbeli királynak hadrendszerét, B.! (—) Beszélj vegyesházbeli uralkodóink hadügyi intézkedéseiről, K.! (—) Milyen volt a megoszlás magyar hadügye, F.? (—) Beszélj III. Károly hadügyi újításáról, J.! (—) Mikor módosult a sorozás végrehajtása és a szolgálat ideje, P.? (—) Mikor lépett életbe az általános hadkötelezettség, R.? (—) Ismertesd mai hadrendszeriünket, S.! (—)

2. Áthajlás. Ha ezeréves dicső multunkra futó pillantást vetünk, mondjátok, fiúk, miben keresitek létünk és fennmaradásunk legfőbb tényezőit? (Létünk és fennmaradásunk legfőbb tényezői: az áldozatos hazaszeretet és kiváló harci erényeink.) — Vajjon e szép erényeket nemzetünk csak egyes társadalmi osztályai ragyogtatták, avagy általánosak voltak nemzetünk minden rétegben, A.? (A hazaszeretet és a harci események nem-

zetünk minden társadalmi osztályát minden időben egyformán áthatották. Áthatotta a régi, rendi Magyarország jobbágyságát is.)

3. *Célkitűzés.* Szenteljük mai óránkat a jobbágyság történetének összefoglalására!

II. Tárgyalás.

Mondjátok, megvolt a jobbágyság már a honfoglaló magyarok korában, K.? (Honfoglaló őseink korában nemzetünk csak szabad magyarokból állott. Akiket abban az időben fegyverrel vertek le, vagy hódítottak meg őseink, azok rabszolgáikká lettek, s a földdel együtt el lehetett adni őket. Ez az adás-vevési portékának használt rabszolgánép volt a jobbágyság őse.) Hol találkozunk első ízben a jobbágyság elnevezéssel, B.? (Első ízben Szt. István vármegye-rendszerében találkozunk a várjobbágyság elnevezéssel a nem nemes szabadok osztályában. Ezek a várnépekkel együtt a később kialakult nemesi és polgári osztályba olvadtak. A vármegyék egyéb népe, mint a földművelők és udvarnokok népéből lett a jobbágyság, más néven a parasztság, a pórok osztálya.)

Milyen volt a rabszolgák helyzete Szent István alatt, K.? (A rabszolgák sorsán Szt. István sokat segített. A saját szolgálait nagyrészt felszabadította s ugyanezt tanácsolta az uralkodóknak is. Aki azonban jogtalanul szabadította fel szolgálait, azt keményen büntette.) Mikor szűnt meg véglegesen ez a társadalmi osztály, Sz.? (A XII. század után már nem találkozunk történelmünkben rabszolgákkal.)

Milyen volt a jobbágyság sorsa az Árpádok idején, T.? (A jobbágyság teljesen röghöz kötött osztály lett. Szomorú sorsuk volt. Egyedül viselte az adózást és a robot terhet, de nem méltatlankodott. Láttá ugyanis, hogy a szabadok, a későbbi nemesek, katonáskodtak, hogy „vérükkel adóztak”, ezért megnyugodtak. Melyik okmány emlékezik meg e korabeli nehéz helyzetről, H.? (Az aranybulla 13. pontja szigorúan meghagyja, hogy „a királyt kísérő nagyok a szegény népet el ne nyomják, ne fosztogassák.” Ezt a törvényt azonban az urak nem tartották meg.) E korbéli fájdalmas helyzetüket élénken állítja elénk Katona József: Bánk bán-jának Tiborc parasztja.) Még az Árpádok idején kedvezés is érte a jobbágyság egy részét. Mikor, V.? (A tatárvesz után az erősen megfogyatkozott nemesiség helyébe IV. Béla királyunk számos jobbágyat nemesi rangra emelt, azokat, kik a nagy szerencsétlenség idején kitüntették magukat.)

Javult-e helyzetük a vegyesházbéli királyok korában, M.? (Az Aujouk, még pedig Nagy Lajos idején némi változás következett be a jobbágyság sorsában. Az 1351-i törvény u. i. sza-

bályozta helyzetüket földesuraikkal szemben. Eszerint termésének $\frac{1}{9}$ -ét fizette ezután földesurának, épúgy, mint Szt. István óta $\frac{1}{10}$ -ét papjának. E nagy teherrel szemben a törvény megszüntette a robot munkát s minden egyéb szolgáltatást, mellyel földesurának tartozott. Egyszersmind biztosította a jobbágyság szabadköltözködési jogát s megengedte, hogy peres ügyeiben az úriszéktől a megyei ítélőszékhez fellebbezhetett.) Sokáig élvezhette-e „jogait” a jobbágyság, G.? (Az urak bizony Lajos halála után nem tartották meg ezeket a rendelkezéseket. Zsigmond idejében az elviselhetetlen terhek miatt 1436-ban Erdélyben lázadás tört ki közöttük. Ezt csak nagy nehezen verte le a vajda az erdélyi három nemzet: a magyar, a székely és a szász nemzet segítségével. Zsigmond törvényei ugyan megerősítették a jobbágyság szabadköltözködési jogát, de a valóságban uraik továbbra is visszaéltek a pór nép helyzetével.)

Melyik királyunk viselte e korban legjobban szívén a jobbágyság nehéz sorsát, K.? (Mátyás királyunk idején könnyebülés következett be helyzetükben. Ez az erőskezü, törvénytisztelő királyunk megvédte őket a hatalmaskodó főurak önkényeskedése ellen. Álruhában gyakran bejárta az országot, és személyesen győződött meg tisztviselőinek bánásmódjáról. Ahol visszaélést tapasztalt, ott azonnal keményen büntetett. Halála után nem hiába sóhajtottak fájón a jobbágyságok: „Megg halt Mátyás király, oda az igazság.”) (Az igazságos király szigorú törvénytiszteletére jellemző mondák felújítása.)

Megmaradt-e a jobbágyság Mátyás idején biztosított helyzetében, H.? (Mátyás halála után a Jagellók alatt szinte napról-napra rosszabodott a helyzetük s már II. Ulászló uralma éveiben elviselhetetlenné vált a sorsuk. Ekkor, 1514-ben történt, hogy a török ellen hirdetett keresztes hadjáratra összegyűlt fegyveres pórok Dózsa György vezetése alatt földesuraik ellen fordultak. Szörnyű dúlások és pusztítások után a fékevesztett pórok lázadását Zápolyai János erdélyi vajda hadai verték le Temesvárnál.) Mi lett a következménye e parasztlázadásnak, J.? (Nagy kár származott belőle az országra s a jobbágyságra nézve is.) Miben látod az országos nagy kárt, L.? (A lázadás megközelítőleg 100 ezer ember életét kívánta áldozatul. Ennek a hatalmas erőnek vesztesége, hiánya egyik oka volt a csakhamar bekövetkező mohácsi vésznek.) Mi lett a lázadás következménye a jobbágyságra nézve, B.? (A jobbágyság iszonyúan bűnhődött lázadásáért. Vezérei még a helyszínen szörnyű halállal lakoltak; az 1514-i országgyűlés pedig nagyon kemény büntetést szabott rájuk. A törvény az okozott károk megtérítésére kötelezte s megfosztotta őket és ivadékaikat szabadköltözködő joguktól, újabb súlyos adót vetett ki rájuk s ki-

mondotta, hogy pórhelyzetükből nem emelkedhetnek fel többé.)

Kétségtelen, hogy jobbágyságunk helyzete nagyon lealázó, sorsuk pedig nagyon szomorú volt. Európa többi államaiban szerencsésebb helyzetük volt, Sz.? (Európa egyéb országaiban még szomorúbb volt a sorsuk s a nyugati, műveltebb országokban is egymást követték a parasztlázadások.)

Ezek után tekintsük helyzetüket a török hódoltság korában! Mit mondhatunk e korbeli sorsukról, N.? (A megoszlás idején a jobbágyság fokozottan érezte az országos nyomorúságot. Fizette a nehéz adókat a királynak, a szultának, a megyének és a földesúrnak. Ekkor jutott teljesen koldúsbotra. Számában is nagyon megfogyatkozott. Nagy részük elvérzett a török háborúk alatt, vagy rabságba került, hol százezrek pusztultak el kegyetlen rabszolgasorsban.) Milyen nagy érdemét állapítottuk meg e kor jobbágyságának, D? (Kitartásuknak és önzetlen hazaszeretetüknek köszönhető, hogy a török és a császári zsoldos katonák szörnyű dúlásai után is magyar maradt a hódoltság területe.) Amidőn a jobbágyság szerencsétlen sorsáról és keserves életéről beszélgetünk, önkénytelenül is kiknek mai nagyon szomorú helyzetére gondoltok fájó szívvel, Sz.? (A megszállott területen élő magyar testvéreink hasonló kálváriát járnak, s magyarságukért végnélküli testi-lelki gyötrődést kell elszenvedniök.)

Hozott-e valamelyes enyhülést a jobbágyságra a nemzeti küzdelmek kora, W.? (Ekkor is csak a szenvedésekből s a megpróbáltatásokból jutott ki a jobbágyságnak. Az elszegényült nemessel egyetemben beállt kóbor hajdúnak, zsoldosnak, kurucnak, vagy labancnak. A mérhetlen szenvedés és keserűség gyakran teljesen rideggé és embertelenné alakította őket. Példa erre Básta zsoldos hajdúsága, mely már saját magyar vérért, fajtáját sem kímélte.)

Milyen volt helyzetük a nemzeti szellem hanyatlásának korában, A.? (III. Károly idején némi enyhülés következett be a jobbágyság helyzetében, mert ekkor védelmet nyert a földesúri erőszakoskodás ellen. Ezzel szemben az állandó zsoldos katonaság és az állandó adó újabb, nagy megpróbáltatások elé állította a pórnépet. A zsoldos katonaság sorába kötéllal fogták őket, az állandó adónak pedig $\frac{9}{10}$ részét ő fizette.)

Mikor tapasztalnak enyhülést súlyos helyzetükben, G.? (Mária Terézia Urbariuma megszüntette az 1514-i parasztlázadás óta viselt földhözköötöttségüket, s visszaadta szabadköltözöködési jogukat. Ugyanez a törvény szabályozta adóit és földesúrnak tartozó szolgáltatásait. Gyermekeit tudományos és egyházi pályára neveltethette, peres ügyeiben pedig az úriszéktől a megyei törvényszékhez fellebbezhetett. Az Urbarium rendelkezéseit II. József és II. Lipót is megerősítette.)

Csak közelebbről tanultunk a jobbágyság sorsának fokozatos javulásáról. Beszélj erről, N.? (A jobbágyság életében a reformkor hozott nagy változást. Az 1832—36-i országgyűlésen kimondták, hogy a jobbágy megválthatja robotját. Az 1839—40-i országgyűlés megengedi, hogy földjeit és terheit örök áron megválthatja. A 43—44-i országgyűlésen végül kimondták, hogy a nem nemesek is viselhetnek hivatalt.) Mikor következett el a jobbágyság életének legnagyobb fordulata, M.? (Az utolsó rendi országgyűlésen leomlott minden válaszfal a nemes és a jobbágy között. Ekkor nyerte el a jobbágyság teljes szabadságát s azóta egyforma joga van a haza minden polgárának.) Beszélhetünk-e ma is jobbágyságról, R.? (Minthogy a 48-as törvények az állam minden polgárára nézve kimondják a törvény előtt való egyenlőséget s a közös teherviselést, a jobbágyság társadalmi osztálya végleg megszűnt. Manapság általában a napszámos, a földműves népet nevezzük parasztnak.)

Miben látjátok, fiúk, a jobbágyság felszabadításának nemzeti nagy jelentőségét, S.? (A teljes jogegyenlőség és szabadság hatalmas néprétegnek lehetőséget adott arra, hogy gazdagodása és művelődése révén a hazának még nagyobb szolgálatokat tehessen. Felszabadulása után a gazdasági és a szellemi élet minden terén kiváló értékekkel ajándékozta meg a hazát, kik mindenkor büszkeségei maradnak nemzetünknek.)

III. Összefoglalás.

Foglaljuk össze megbeszéléseinket! Kiket tekinthetünk a jobbágyság őseinek, Sz.? (—) Ismertesd a jobbágyság kialakulását és helyzetüket az Árpádok korában, J.! (—) Beszélj a vegyesházbeli királyok uralkodása alatt észlelt helyzetükről, L.! (—) Hogyan viselkedtek a megoszlás korában, P.? (—) Mit jegyeztél meg nemzeti küzdelmeink korában észlelt sorsukból, H.? (—) Milyen volt helyzetük a XVIII. század első felében, W.? (—) Mikor következett el sorsuk javulása, G.? (—) Ismertesd a reformországgyűlések jobbágy törvényeit, Sz.! (—) Beszélj a felszabadulásuk nemzeti jelentőségéről, B.! (—)

K. Bedekovich Lajos.

Földrajz.

A Balaton.

(Tanítás a polgári iskola I. osztályában.)

I. Bevezetés. A múlt órai anyag számonkérése (Éghajlat, folyóvizek.) Mi keletkezik akkor, ha egy-egy medence vízzel megtelik? Miért nevezzük a tavat állóvíznek? Melyik állóvizet ismeritek Szeged határában? Hogyan keletkezett a *Fehér-tó*

mélyedése? (Szélfújta, elszikessedt, lapos mélyedés.) Sok hasonló tó van az Alföldön, de legnagyobb tavaink a Dunántúlon vannak.

Ki járt közületek a Balaton mellett? Mit tudtok a Balatonról? A tanulók beszámolnak ismereteikről: vize sekély, fenéke homokos, nagyon jó benne fürdeni! stb. — A Balaton valóban gyönyörű tó; ez a „Magyar tenger“. „Mint valami csodálatos, változó fényű gyémánt ragyog a Dunántúl testének közepén“. (Kogutowicz.)

II. Cél. Érdekel-e, hogyan alkotta meg a természet ezt a szép tavat?

III. Tárgyalás. 1. *A tó keletkezése.* Hogyan keletkezhetik általában tó? A tanulók jelentik: valami mélyedésben összegyűlik a víz. Előbbi tanulmányainkból idézzük: a Dunántúl egyes területei lesüllyedtek, mások fentmaradtak, vagy kiemelkedtek. A fent maradt részek a hegységek. Lábaik alatt vannak a süllyedések. A Középhegység lábainál hosszú vonalban: *a Murától egészen Budáig húzódnak a kisebb-nagyobb lesüllyedt medencék.* Ezt nevezzük: *Balatoni ároknak.* Ebben van a *Balaton* és a *Velencei-tó.* (A térképen jól látjuk, hogy egy csapáson vannak). Több tó is volt ezen a vonalon, de nagyrészt elpusztultak. A Velencei-tónak is nagyrésze már nádas. (Légi felvétel a Velencei-tó tükréről).

A Balatonnak ma egységes medre eredetileg négy kisebb mederből állott. Az *elpálasztó gátakat* az erős szélről korbácsolt hullámok *rombolták le.* (Mint ahogy az esővíz elegyengeti a gyermekjáték nyomait a homokgödörben!)¹

Másik kérdés: *honnan származik a tó vize?* A tanulók térképmegfigyeléseik után jelentik, hogy beleömlik a *Zala* folyó. Valóban ez hozza a legtöbb vizet, de sok vizet hoz a térképen fel nem tüntetett számos *bakonyi patak* és a *Somogyi-hátság erei.* Ezenkívül a *források* és a *csapadékvíz* táplálják.

2. A tó hosszúsága 70 km. Szélessége 1.5—14 km. Felülete igen nagy! (600 km²). A nedves ruhát kitergetik, hogy hamarabb megszáradjon. Nagyobb felületről gyorsan párolog a víz! *A Balaton óriási felületéről olyan sok víz párolog el, hogy a be-*

¹ A tóra alkalmazott „reliktum-elmélet“, hogy tengeri maradvány lenne, Lóczy Lajos megbuktatta. U. is, az eredeti tengeri rétegek a tavat létrehozó süllyedés előtt 300 m magasra emelkedtek, tehát tengervíz aligha maradt itt. Ennek a süllyedés előtti felszínnek a tanúhegye a Tihanyi-félsziget, amelynek pannóniai-tengeri rétegeit a lepusztulástól (denudációtól) a rákerült keményebb bazalttúfa és gejzirtakaró védte meg. Ilyenek az aligai, boglári, fonyódi hátságok. A Balaton alatt ugyanezek a rétegeken szélről hordott kavicstakaró van, a tó területe tehát a jégkorszakig merőben pusztai, sőt sivatagi jellegű lehetett s ez a tény végérvényesen kizárja a tenger folytonosságát.

ömlő patakok pize éppen hogy pótolni tudja ezt a veszteséget! (Másodpercenként 15 m^3 , percenként 900 m^3 , kb. négyszer annyi, mint $10 \times 6 \times 4$ méteres tantermünknek a köbtartalma!)

Melyik folyó vezeti le a Balaton vizét? A Sió. Rajta zsilipet építettek a vízmennyiség szabályozására. Kérdés, *mikor kell teljesen kinyitni a levezető zsilipet?* Ha nagyon nedves az időjárás! Sok az eső! A tápláló folyók megduzzadnak! Ilyenkor a tó szintje emelkedik! (Másodpercenként 24 m^3 vizet lehet levezetni.) *Mikor kell lezárni a zsilipet?* Az előbbivel ellenkező esetben, amikor *süllyed a tó szintje*. Mi lehet a siózsilipek feladata? A tó szintjének állandósítása, az áradás megakadályozása.

Erre bizony szükség volt, mert a tó vize sokszor kilépett medréből s hajdan nagy területeket öntött el. Áradáskor összefolyt a *Nagy-berekkel* (térkép!), a *Kis Balatonnal* és más *berkekkel*. Ezeket azután benőtte a vízinövény, *elmocsarasodtak*. A mocsaras berkeket lecsapolták. Vizüket csatornákon a Balatonba vezették, honnan a Sióba ömlött. De a Sió nem tudta mind levezetni a felhalmozott vizet, a tó szintje nem szállott alá, ezért a berkek nagyrésztében ma is víz van. A lecsapolás nem sikerült teljesen!

Mutasd meg a térképen ezeket: Balaton, Kis-Balaton, Nagy-berek, Zala, Sió!

3. A balatontjárt tanulókat megkérdezem: *meddig ért nekik a víz?* Melyik oldalon „lábalhatunk beljebb? (A Somogyiparton, mert itt $1-1\frac{1}{2}$ km széles *padka* van.) Miért sekély a tó vize? Medencéjét a sok *törmelék* (szél, folyó, növényzet)² állandóan *töltögeti*. Ma a Balaton *teknője lapos*. Mélysége átlag 3 méter. Akad $4-5$ méteres mélység is, legmélyebb a „*tihany-kút*“, 11 m. Megmagyarázom, *miért ilyen mély ezen a helyen?* Tihany és Szántód között a tó másfél km-nyire összeszorul. Ha a tó nyugati vége felől szél indul és végigszánt a tükre, a vizet kissé átkergeti a tó keleti részébe, s ott felemelkedik kissé, nyugaton pedig leapad. Azonban a víz mindig vízszintes helyzetbe törekszik, ezért a tó alján visszafelé áramlik. Ott, ahol a tó összeszorul, a legerősebb az áramlás, ez pedig Tihany előtt kikotorja a tó fenekét, ott az üledék nem marad meg, a víz mély marad!

A Balaton Közép-európa legnagyobb tava, de a többiekhez képest *sekély*. Megmutatom a térképen a Genfi-, Comói-tavakat. Mélységük 100-szorosa a Balaton vizének. ($3-400$ m.) De éppen ezért értékesebb a Balaton *fürdőzés szempontjából*, mert *gyorsabban melegszik*, ezért környékét sem hűti le, mint az alpi tavak!

A víz, sekélysége ellenére veszedelmet is rejteget: a

² Fenekén a legújabb üledékek alatt tőzegréteg van.

vihar veszedelmét! A Balaton legnagyobb hullámai 1 m magasak s igazi veszedelmünk az, hogy szaporán követik egymást. (8–11 m). Váratlanul támadnak és nagyon erős táncolást okoznak a csónaknak, hajóknak. A balatoni viharba került hajó utasai halálos félelmük mellett *megszerzik a tengeri betegséget is!* A csónakokat pedig fel is fordítja a vihar, nem ritkán halálos szerencsétlenségét okozva. (A tanulók sok ilyen szerencsétlenségről tudnak).

4. A Balaton elég szeles. Leggyakoribb az északi szél, a Bakonyról siklik le. („Fő-szél”=földről, a hegyekről.) A déli partnak sodorja a hullámokat. Mi történik ilyenkor a sekély déli partrészek homokjával? Azt a fenéig felkavart víz kilökdösi, kitergeti a partra: így épül a *homoktúrzás*. (Köskönyök.) Ezek szépen kiegyenesítették a Somogyi-partot; hosszan-hosszan elnyúlnak a parton és többnyire elzárják a berkeket³. A déli part és a vízfenék itt mindenütt ebből a kirakott *selymes* homokból áll, nagyon kellemes benne a fürdőzés és a gyermekek homokozása. De a finom homok nem áll meg itt a parton! A szél elvitte azt már messze, le délre egészen a Drávaig! A Balaton partján itt épülnek ezen a homoktúrzáson a gyönyörű fürdőtelepek és a „főveny fürdők.” (Főveny=homok. Ez az elnevezés sokkal jobban hangzik, mint a magyar honosságot nyert: strand!) A hullámzás már a víz alatt dolgozik a homokkal, gerinceket épít a parttal párhuzamosan. Ezek a vízalatti emelkedések a *gerend*-ek.

Ismételjük: hogyan keletkezik a homoktúrzás; melyik parton; mi okozza?

5. Nyáron gyorsan felmelegszik a Balaton vize, de télen gyorsan le is hűl. Hamar be is fagy. Jége elérheti a 50–60 cm vastagságot. Ha biztos a jég, megindul rajta a közlekedés. (Szánokkal.) Nagy hidegben a jég összehúzódik, megrepedezik. Repedéskor hangot ad: *durrog*. A repedések nyílt vize újra befagy. S ha a nagy hideg enyhül, a jég kiterjed, a gyengébb helyeken (ott ahol meg volt repedve) feltorlódik: ez a *turolás*. Olvadáskor a turolás összeesik, nehéz észrevenni s nagyon veszedelmes: *riadás*. A jég néha a partra torlódik ki s megrongálja a kőfalas partot és sokszor egyéb építményeket. (Képszemléltetés: Turolás a Balaton jegén. Nyitott repedés a jégén, stb. Cholnoky: Magyarország földrajza.)

6. Hogyan mehetünk át a Balatonon? Milyen hajók járnak rajta? Olvassuk le a balatoni hajóállomások nevét a térképről! (A Balaton részletes térképe).

Tihanyról Szántódra és viszont motoros komp közlekedik.

³ Túrzás=lídó, bercek=laguna. Jó hasonlat a II. oszt. számára.

Autókat, szekereket visz át. A tavon vitorlások fehér vásznait látjuk. A hajóállomásokat a hullámverés ellen *mólók* védik. (Hullámtörő gát. Képszemléltetés.)

7. Élet a Balatonon. A környék gazdasági haszna: a zalai oldal hegyei *fát* és *szőlőt* termelnek. (Balatoni-felvidék.) Sok épület- és utcaburkoló *követ* ad. A vulkános hegyek nemcsak gyönyörködtetnek, hanem kemény követ és tüzes bort adnak. A somogyi-oldal *gabonatermő*.

A balatoni nép ősi foglalkozása a *halászat*. Régente a halászok céhekbe állottak, ma egyetlen halásztársaságé a jog. Nyáron gőzhajóval halásznak, télen a jégbevágott nyílásokon fűzik be a hálót. (Kép a téli halászatról.)

A Balaton legízletesebb hala a *fogas*. Nevezetes a *ponty* és a *garda hal*. A halakat a tóban ma már szakszerűen tenyésztik, hogy a halállomány ki ne pusztuljon. (Évente 100 mázsa nemes fiatal pontyot eresztenek a tóba és 200—300 millió fogas-ikrát keltetnek ki mesterséges fészkekben a zalai parton.) Évi halászsákmány: 1 millió kg. A közönségesebbjéből hallisztet készítenek (takarmánynak), a garda-hal pikkelyeiből Siófokon a hamisgyöngy gyártásához szükséges „*gyöngyfényt*” állítanak elő.

Miért szeretik a Balatont a nyaralók, sportolók? Környéke és a tó természeti szépségekben gazdag. A tó színjátéka gyönyörű. Vize kellemes, meleg, sekély. Nyáron a vitorlázás, evezés, horgászat, télen a jégvitorlázás, korcsolyázás, fakutyázás nemes, hasznos, egészséges szórakozást, testedzést nyújtanak és felüdítik az ember lelkét.

Ezért keresi fel sok ember a Balatont és környékét. A tó partján köröskörül *fürdőtelepek* épültek, sok szállodával (1930-ig 100-nál több), penzióval (120), magánnyaralóval (3000-nél több!) Évenként 100.000 vendége van a Magyar-tengernek.

Olvassuk le a térképről a Balatonpart nagyobb fürdőhelyeit! Balatonkenese, Balatonalmádi, Balatonfüred, (ez a legrégibb és szénsavas gyógyforrása is van), Tihany, Keszthely, Hévíz, Fonyód, Balatonlelle, Balatonföldvár, Siófok, stb.

IV. *Összefoglalás.* A magyar tenger napjainkban szépen fejlődik. Hozzájárul ehhez a budapesti vasúti vonal és autót kiépítése és az itteni nyaralás népszerűsítése hazánkban és külföldön. A magyar tengert nemrég „fedezték fel”, értékeinek kihasználása csak most kezdődik. A megindult fejlődés, párosulva szeretetünkkel a Balatont valóban híres fürdő- és üdülőhelyé teheti s szerte a világon megismerteti büszkeségünket: a „*Magyar tengert*”!

Hogyan keletkezett a Balaton? Hogyan szabályozták vízszintjét? Mekkora a B. méretei? Mi építette fel a déli part tüzársait? Milyen az északi part felszíne? Milyen a délié? Milyen a balatoni élet nyáron? Télen? Mik a befagyott tó jelenségei? Hogyan juthatunk el a Balatonra lakóhelyünkről? Melyik vármegye területén fekszik a Balaton?

Képszemléltetés.

Udvarhelyi Károly.

Német nyelv.

Egy rajzoltatva lefolytatott német óra.

A változatosság gyönyörködtet, tartja a közmondás. Érvényes ez a mondás a német nyelvi oktatásban is, sőt itt még inkább mint másutt. Mert míg a többi tantárgyban már maga a nyújtott ismeretanyag is az újszerűség ingerével hat, addig a kezdetben rendszerint nagyon is hétköznapi témákat tárgyaló német órában különféle ügyeskedésekhez és fogásokhoz kell folyamodnunk, hogy az érdeklődést felkeltsük és ébren is tart-suk. Igaz, hogy már az a pusztán tény is, hogy az ismert dolog-ról németül, tehát idegen nyelven tudunk beszélgetni, az is elegendő sokszor az öröm- és kedvérzet felkeltéséhez. De ha ezt a kedvérzetet ezenkívül mással is alátámaszthatom, sőt azt az aktivitásig felfokozhatom: akkor bűn volna azt fel nem használni. Ilyen alkalmas segítő és élénkítő eljárás a rajzoltatva beszélgetés. Nem lehet mindig alkalmazni, csak ha a tárgy olyan természetű, hogy ezt megengedi. De éppen mert ilyen tárgy nem sok van, fel kell használnunk ott, ahol ilyen kínálkozik, mert egy kis változatosságot visz bele rendes munkamene-tünkbe. Ilyen rajzoltatva letárgyalható téma a Lux—Altai-fé-le német olvasókönyv első kötetének 46. gyakorlatja a magyar címről. Évek óta így rajzoltatva tárgyalom ezt a témát, s meggyőződtem róla, hogy a gyermekek nemcsak az órán dol-goznak nagy kedvvel és örömmel, hanem otthon is lelkesebben végzik el munkájukat, s a rákövetkező órán igen jól tudják a beszédgyakorlatot. Ez azt mutatja, hogy a gyermek ebben a korban (I. oszt.) szereti a változatosságot nemcsak az ismeret-anyagban, hanem a feldolgozás módjában is. Mégcsak azt aka-rom megjegyezni, hogy a törlőgummit teljesen száműzni kell és bár az óra a rajzoltatás jegyében folyik le, a hangsúly nem a rajzon van, hanem az azt kísérő beszélgetésen, melyben részt vesz az egyes tanuló, a csoport- és az egész osztály. Szóval ez

az óra amolyan igazi munkáltató óra, melyben a tanuló minden érzékével, minden képességével vesz részt. Ezek előrebocsátása után lássuk az óra vázlatos lefolyását, melynek rekonstrukciójában nagy segítségemre voltak a hospitáló II. éves tanárjelöltek jegyzetei is.

Vázlat.

Tanítási anyag: Das ungarische Wappen.

Szemléletető eszközök: Falikép, rajz a táblán, írás.

I. Előkészítés:

A múlt órán tanult olvasmány elolvasása lefordítása, szó-kikérdezés — mondatalkotás, kérdés-felelet, a tartalom önálló elmondatása.

Átmenet: A lopás bűn, nemcsak az egyes emberek között, hanem nemzeti viszonylatban is. A mi hazánkat is megrabolták Trianonban, de visszaszerezzük; erre figyelmeztet a címer.

Célkitűzés: Mi is az egész ország jelképe? Ime itt a címer. erről fogunk ma tanulni.

II. Tárgyalás:

1. A kép megbeszélése. (Wappen, Schild, Hälfte, Streifen, Hügel, Krone, Kreuz.)

2. Közösén megrajzoljuk a címert. (Színes krétával.)

3. Néhány szó felírása. (das Wappen, zeichnen, der Schild, der, Fluß, das Kreuz.)

III. Alkalmazás:

Hogyan rajzoltuk meg a címert. (Elmondás múlt időben részenként.)

IV. Nyelvtan:

A jövő idő alkalmazása. (Ich werde einen ungarischen Wappen zeichnen.)

V. Házi feladat:

A címer megrajzolása és részeinek megnevezése.

Részletes kidolgozás.

I. Wir treten in die Klasse, ein Schüler ruft: Achtung! Herr Professor ich melde es fehlt niemand. — Die Gruppenführer melden: Die Aufgabe ist fertig. — Schön. — Ich besichtige flüchtig die Hefte, da die Aufgabe blos die Abschrift einiger Sätze war, dann rufe ich: Legt die Hefte in die Bank, und nehmen wir die Bücher hervor. Suchen wir die 45. Übung: Der Hund mit dem Fleische.

Ez az olvasmány német betűkkel van nyomtatva, ezért olvasásának gyakorlása fölöttébb fontos. Általában az első osztályban nem lehet eleget olvasatni, s a technikai nehézségek legyőzése után, az értelmes hangsúlyozású olvasásra nagy gondot kell fordítani. A mondat helyes elolvasása után a gyermek le is fordítja azt magyarra. Ez a legrövidebb és legbiztosabb út annak kipuhatólására, vajjon érti-e a tanuló az olvasottat. Ezt az olvastatást még egyszer megisméltettem, de most már fordítás nélkül, s minden figyelmünket a jó hanglegjtésre fordítjuk. Az osztály természetesen együtt dolgozik, s a hibákat rögtön javítja. Ez az ismétlő olvastatás arra is jó, hogy felfrissíti az új szókat, s így megindulhat a szókikérdezés. A tanár magyarul kiejti a kérdéses szót, a tanuló elmondja németül, s mond rá egy mondatot. Ez a munka így folyik le:

Professor: lopni. Schüler: stehlen, stahl habe gestohlen. Ein Hund hat ein Stück Fleisch gestohlen.

P: szaladni. Sch: laufen, lief bin gelaufen. Er lief über einen Steg.

P: tisztá, átlátszó. Sch: klar. Das Wasser war klar.

P: a kép Sch: Das Bild, es, er. Er sah in dem Wasser sein Bild. —

Majd folytatjuk rövid magyar mondatok lefordításával. Pl. P: Az a kutya is bírt egy darab húst. Sch: Der Hund hatte auch ein Stück Fleisch. P: A szájában. Sch: In seinem Maule. P: A kutya azt gondolta, hogy az egy másik kutya. Sch: Der Hund meinte, das ist ein anderer Hund. P: El akarta venni a húst. Sch: Er wollte das Fleisch wegnehmen. P: Utána kapott a húsnak. Sch: Er schnappte nach dem Fleisch. P: A hús a vízbe esett és eltűnt. Sch: Das Fleisch fiel in das Wasser und war verschwunden.

Az esetleges hibákat persze közösen javították. Ezek után kérdés-felelet formájában vettük át az olvasmányt a következő képen: Was hat ein Hund gestohlen? Ein Hund hat ein Stück Fleisch gestohlen. (A nehezebb feleletet az osztálykar ismétli.) Wo lief er damit? (Über einem Steg.) Wie was der Wasser? (klar.) Was sah er in dem Wasser? (sein Bild.) Was meinte er? (Es sei ein anderer Hund.) Was hatte auch dieser im Maule? (ein Stück Fleisch.) Was wollte der Hund machen? (das Fleisch wegnehmen.) Wonach schnappte er? (nach dem Fleische.) Was geschah? (Das Fleisch fiel ins Wasser.)

Végül néhány jobb tanulóval önállóan is elmondatom egyszer az olvasmány tartalmát. Mindegyik gyermek mond egy-két mondatot. — Ezzel azután végeztünk is a leckével, s áttérhettünk a mai anyagra. Itt kénytelen vagyok magyarul beszélni, mert németül még nem értenek meg, pedig most következik az áthajlás, az érdeklődés felébresztése és a célkitűzés, csupa olyan mozzanat, melynek tisztán és világosan kell a gyermek előtt állnia. Ezért a magyar beszéd.

Áthajlás. Hát ez a kutyus alaposan póruljárt a lopott hússal. A tolvaj rendesen póruljár, egyszer csak elcsípi. S aztán a lelkiismeret furdalása, az a folytonos nyugtalanság, rettegés. Igazán nem volna kellemes egy tolvaj bőrében lenni. Pedig mégis mennyien vannak, sőt nemcsak egyes emberek áhítoznak a más vagyonára, hanem egész népek, nemzetek is. Hát nem minket is megraboltak szomszédaink? Tudjátok jól, kik voltak a megrablóink? (Oláhok, szerbek, csehek, osztrákok.) Lássátok ők is nyugtalanok, rossz a lelkiismeretük, állig fegyverben kell élniök a rablott zsákmány miatt. Pedig hiába, az igazság győz. Erre emlékeztessen minket ez a kép, (előveszem az ország címerét) mely Nagy-Magyarország szent jelképe. (A gyermekek karban rávágják: A címer.) Ugy van, ha rátekintünk, jusson eszünkbe mit vettek el tőlünk Trianonban, s tegyük fogadalmat, hogy addig nem nyugszunk, míg ismét a miénk nem lesz a négy folyó, a hármass halom, s a szent korona minden földje.

Célkitűzés. Hát erről fogunk ma tanulni, de németül. Sőt le is fogjuk rajzolni a címerünket, közben pedig megtanuljuk részeinek német elnevezését. Most pedig térjünk át a német szóra.

II. 1. Was sehen wir auf diesem Bilde? Wir sehen das ungarische Wappen. (Az osztály ismétli és begyakorolja az új kifejezést, amelyet ezentúl aláhúzással megjelölök) Die Form des Wappens ist ein *Schild*. Was ist die Form? (Ein Schild=pajzs.) Der Schild hat zwei Teile: eine linke *Hälfte* (fele, bal fele) und eine rechte *Hälfte*. Wieviel Teile hat der Schild? (A gyermekek egyenként és karban felelnek.) In der linken *Hälfte* sehen wir acht *Streifen* (Stráf-csík) vier rote und vier weiße Streifen. Was sehen wir in der linken *Hälfte*? (Felelet.) Die weißen Streifen sind die vier Flüsse: die Donau, die Teiß, die Drau und die Save. Was bedeuten die vier Flüsse. (Felelet. Itt ügyelni kell a *Donau* helyes hangsúlyozására, mert a gyermekek hajlamosak a szóvégi au-t hangsúlyozni.)

Jetzt sehen wir die rechte *Hälfte* des Schildes. De sehen wir drei grüne *Hügel*. Was sehen wir da? (Felelet.) Wie heißen diese? (Felelet.) In der Mitte ist eine *Krone*. Was ist in der Mitte? (Felelet.) In der Krone steht ein *Kreuz*, ein *Doppelkreuz* (kettőskereszt.) Was steht in der Krone? (Felelet. Itt felhívjuk a gyermek figyelmét a szók hasonlóságára: Krone=korona, Kreuz=kereszt, Doppelkreuz=duplakereszt. Egy kis etimológia nem árt, sőt bepillantást enged a nyelv történeti fejlődésébe.) Welche Farben sehen wir in dem Wappen? (Rot, weiß, grün.) Das sind die ungarischen Farben.

2. Jetzt zeichnen wir schnell das ungarische Wappen in das Heft. Nehmen wir die Hefte und den Bleistift her-

vor, den Radirgummi lassen wir weg. Niemand darf radieren. Fertig! Sage mir was wir jetzt zeichnen werden? N. Wir werden das ungarische Wappen zeichnen. (Klassenchor.) Was zeichnen wir zuerst? N. Wir zeichnen zuerst einen Schild. (Klasse.) Geh zur Tafel und zeichne. Was zeichnest du? (einen Schild.) A gyermek kijön, beszél és rajzol, a többi a helyén a füzetbe rajzol. Geh' auf deinen Platz und zeichne in dein Heft. Seid ihr schon fertig? (Jawohl.) Jetzt teilen wir den Schild in zwei Hälften. Was machen wir? H. Wir teilen den Schild in zwei Hälften. Geh hinaus und mach's. Was teilst du? Ich teile usw.... Beszél és rajzol. Aki készen van beszél: Was hast du geteilt? (Múlt idő gyakorlása.) Ich habe... geteilt. Alle fertig? Gut! Nun teilen wir die linke Hälfte in 8 Teile. Was tun wir jetzt? N. Wir teilen die linke Hälfte in 8 Teile. (Klassenchor.) Geh' zur Tafel J. Was machst du? (Ich teile... usw.) Wer ist fertig? Was hast du gemacht? Ich habe die linke Hälfte in 8 Teile geteilt. — Zeichnen wir die 8 Streifen, Was zeichnen wir? Z. Wir zeichnen die 8 Streifen. (Klassenchor) Geh hinaus Z und zeichne. Was zeichnest du? Die acht Streifen. Wer ist fertig? Was hast du gezeichnet? Ich habe... gezeichnet. Jetzt malen wir (festjűk) die Streifen rot und weiß, rot und weiß. (A festést magam végzem, hogy gyorsabban menjen; a gyermekeket megnyugtatom, hogy ők majd odahaza festhetnek.) Was bedeuten die vier weißen Streifen? N. (Die vier Flüsse: die Donau usw.... (Klassenchor.) So! die linke Hälfte ist fertig. Setzt zeichnen wir die rechte Hälfte...

Hasonló módon folyik a munka tovább a befejezésig. A gyermekek rajzolás közben folyton beszélnek s elmondják, hogy mit rajzolnak. Az osztály is beszél karban, sőt közben a múlt időt is gyakoroljuk. A munka elég gyorsan halad előre, s miután a sok beszéd közben megtanulták az olvasmány szövegét, fölösleges a mintaolvasás és az olvastatás. Ehelyett inkább felírunk egy néhány nehezebb szót. Pl. das Wappen, s=a címer; zeichnen, te, habe ge.-t=rajzolni; der Schild, es, e=a pajzs; der Fluß, des Flusses,..sse=a folyó; das Kreuz, es, e=a kereszt. —

A többi szó megírása otthoni munka, mert már tudják a könyvbeli szótárt használni.

III. Most ismételjűk el még egyszer mit rajzoltunk ma, de alkossunk múlt idős mondatokat. Was hast du gezeichnet! Ich habe das ungarische Wappen gezeichnet. Was hast du zuerst gezeichnet? Ich habe zuerst einen Schild gezeichnet. Was haben wir geteilt? Was haben wir in die linke Hälfte gezeichnet? Wie war die Farbe der Streifen? Was bedeuten die weißen Streifen? usw. usw.

IV. Hogyan mondanád ezeket a mondatokat jövő időben. Melyik a segédige? (werden) Tehát hogyan mondanád ezt a

mondatot: Én rajzolni fogom a magyar címet. (Ich werde das ungarische Wappen zeichnen.) Ki tud még hasonlót mondani. (Ich werde den Schild zeichnen, ich werde 8 Streifen zeichnen.) Gut, genug!

V. Házi feladatot kaptok. Nos mi legyen a házi feladat? Gyerekek: Rajzoljuk meg szépre a címet és fessük ki. Nem bánom, de írjátok mellé az elnevezéseket is németül, s olvassátok el a könyvben levő olvasmányt. Munka közben azonban jusson eszetekbe, hogy a ma élő magyar embernek legszentebb feladata visszaszerezni édes hazánk régi határait és visszaállítani a magyar címet régi dicsőségébe.

Jármai Vilmos.

Mennyiségtan.

Kamatszámítás.

10 tanítási óra a polgári fiúiskola III. osztályában.

A polgári fiúiskola III. osztályának számtananyaga a kamatszámítással kezdődik. Az új anyagot azonban megelőzi a II. osztály anyagának felújítása, és ennél fogva a kamatszámítást közvetlenül a százalékszámítás átismétlése előzi meg. A kamatszámításra összesen 26 órát fordítok. A következőkben folytatódólagosan az első 10 órát közlöm. A 10 óra anyaga:

1. A kamatszámítás alapfogalmai.
2. A kamat kiszámítása évekre, hónapokra következtetéssel. (Kiindulva 100 P 1 évi kamatából.)
3. A kamat kiszámítása évekre, hónapokra következtetéssel. (Kiindulva az 1 évi 1%-os kamatból.)
4. és 5. A kamat kiszámítása napokra következtetéssel.
6. és 7. A kamat kiszámítása képlettel.
8. és 9. A kamat kiszámítása kulcsszámmal.
10. Több tőke együttes kamatának kiszámítása.

1. óra.

A kamatszámítás alapfogalmai.

I. A házi feladat számonkérése.

(A felügyelők jelentése után összehasonlítjuk a példákat.)

1. példa. Mennyit kell készpénzben fizetnünk, ha a számla 305.27 P-ről szól és a skontó 3.5%?

Számlaösszeg	305.27 P	$30527 P \times 3.5$
3.5% skontó	10.68 „	91581
Készpénz	<u>294.59 P</u>	<u>152635</u>
		10.68445 P

2. *példa.* Szeged 135.071 lakosa közül 49.220 az őstermelő. Hány százalék ez?

$$\begin{array}{rcl} 1\% & \sim 1351 & 49.220 : 1351 = \underline{36.4\%} \\ & & 8690 \\ & & 5840 \end{array}$$

II. A százalékszámítás rövid áttekintése.

Mit jelent az, hogy az árengedmény (rabatt) 9%? Mennyit engednek el 600 P-ből? (54 P-t.) Hogy hívjuk a százalékszámításban előforduló mennyiségeket? Melyik a példánkban az összeg? a százalék? a százaléérték? Mit fejez ki a százalék? Mi a százaléérték? Hogyan kapjuk meg 317 P-nek a 7%-át? Hogyan számítjuk ki tehát a százaléértéket? A házi feladat 2. példájában mi volt ismeretlen? Hogyan állapítottátok meg a százalékot? Valaki 30%-os fagykár fejében 1200 P-t kapott. Mit nem ismerünk ebben a példában? Hogyan állapítjuk meg az összeget! Mennyire volt a termés behiztosítva?

III. A kamatszámítás alapfogalmai.

1. Mit kap a háztulajdonos a ház bérlőjétől? (Házbért.) Miért jár ez neki? Mit fizet a földbérlő a föld tulajdonosának? (Földhaszonbért.) A ház és a föld használatáért tehát a tulajdonosnak használati díjat: házbért, ill. földhaszonbért kell fizetnünk. Ha másvalaki vagyonát használjuk, a használatért használati díjat kell fizetnünk.

Ha a kereskedő üzletét nagyobbítani akarja, de ehhez nincsen elegendő pénze, kölcsönt kell felvennie. Aki a pénzt kölcsönadja: a hitelező, aki a kölcsönt felveszi: az adós. Magát a pénzösszeget tőkének nevezzük. A hitelező a kölcsönadott pénzért használati díjat követel. Hogy hívjuk ezt a díjat? (Kamatnak.) Mi tehát a kamat? (A tőke használati díja.) A kölcsön visszafizetése napját tehát az adós nemcsak a tőkét adja vissza, hanem még kamatot is fizet.

2. Mitől függ a kamat nagysága? (A tőkétől, az időtől.) Kétszer, háromszor nagyobb tőkéért kétszer, háromszor nagyobb kamatot kell fizetni ugyanarra az időre. A tőkének kéthónapi kamata kétszer nagyobb az egyhónapinál, negyedévi kamata az évi kamat negyedrésze. A kamat tehát egyenes arányban van a tőkével és az idővel. A kamat azonban még a kamatlábtól is függ. A kamatláb 100 P-nek (pénzegységnek) 1 évi kamata. Mivel a kamatláb 100 P-re vonatkozik, százalékban fejezzük ki. Mit jelent az, hogy a kamatláb 5%-os? 7.5%-os? 4.5%-os? Mi tehát a kamatláb? Mondd el te is! A törvény 8%-nál magasabb kamatlábat nem enged meg. Aki másnak szorult helyzetét kihasználva, 8%-nál magasabb kamatot fizettet, uzsorás. Az uzsorást a törvény szigorúan bünteti.

Mitől függ tehát a kamat? (A tőkétől, az időtől és a ka-

matlábtól.) A kamatszámításban tehát hány mennyiség szerepel? Melyek azok? (A tőke, az idő, a kamatláb és a kamat.) Mi a tőke? (A kölcsönadott pénzösszeg.) Mi a kamat? (A tőke használati díja.) Mi a kamatláb? (100 P-nek 1 évi kamata?) Miben fejezzük ki a kamatlábat? (Százalékban.) A kamatszámítás is százalékszámítás. Valamiben azonban eltér tőle. Miben? (A százalékszámításban nincsen idő.) A kamatszámításban mi felel meg az összegnek? a százaléknak? a százaléértéknek? Hogy a kamatszámítás könnyebb legyen, a hónapokat mind 30 naposaknak vesszük. Hány napnak vesszük akkor az évet?

Írjuk fel röviden, amit eddig a kamatszámításra vonatkozólag tanultunk!

A kamatszámítás.

4 mennyiség szerepel benne:

1. tőke: a kölcsönvett pénzösszeg.
2. kamat: a tőke használati díja,
3. kamatláb: 100 P 1 évi kamata,
4. idő: 1 hónap=30 nap, 1 év=360 nap.

3. Mit jelent az, hogy a kamatláb 5%-os? (Hogy 100 P-nek 1 évi kamata 5 P.) Mennyi akkor 100 P-nek 2 évi kamata? Félévi kamata? Mennyi 200 P-nek 1 évi 5%-os kamata? Mennyi 300 P-nek 2 évi 5%-os kamata?

Mit jelent az, hogy a kamatláb 6%? Mennyi 300 P-nek 2 évi kamata? 500 P-nek 18 hónapi kamata?

Mennyi 200 P-nek 3 évi 4%-os kamata? Hogyan állapítottad meg? Írjuk fel: 200 P-nek 3 évi 4%-os kamata 24 P. (A következő példákat ugyanúgy írjuk fel, de a számítást a tanulók fejben végzik.)

Mennyi 50 P-nek 2 évi 8%-os kamata? Miért?

Mennyi 250 P-nek 6 hónapi 4% kamata? Miből indulnál ki?

Mennyi 800 P-nek 3 évi 4.5%-os kamata?

Mennyit kamatozik 600 P 3 hónap alatt 7%-kal?

Mennyit kamatozik 400 P 6%-kal 9 hónap alatt?

Mennyit kamatozik 75 P 8%-kal 3 év alatt?

Mennyit kamatozik 150 P 5%-kal 1½ év alatt?

Mennyi 1800 P 2 hónapi 5%-os kamata?

Miből indultunk ki valamennyi példában? (100 P 1 évi kamatából, vagyis a kamatlábból.)

IV. Összefoglalás.

Melyek a kamatszámításban előforduló mennyiségek? Mi a tőke? Mi a kamat? Mi a kamatláb? Hány napnak számítjuk a hónapot? az évet? Mitől függ a kamat nagysága?

V. A házi feladat kijelölése.

A következő órára a... lapon a... példát kell megcsinálni! A kijelölt példákon kívül állítsatok össze magatok is néhány példát, de olyan számadatokat vegyetek, hogy a számítást fejben is el tudjátok végezni.

2. óra.

A kamat kiszámítása évekre, hónapokra következtetéssel.
(Kiindulva 100 P 1 évi kamatából.)

I. A házi feladat számonkérése.

A kötelező példákat sorra összehasonlítjuk. Néhány tanuló önállóan szerkesztett példái közül is felolvas egyet-kettőt. A számítás helyességét az osztállyal ellenőriztetem.

II. Az előző órán tanultak számonkérése; célkitűzés.

Hogy hívjuk azt, aki másnak pénzt ad kölcsön? (Hitelezőnek.) Hogy hívjuk azt, aki a kölcsönt felveszi? (Adósnak.) Mit fizet az adós a pénz használatáért? Mi tehát a kamat? Mitől függ a kamat? Mi a kamatláb? Mit jelent az, hogy a kamatláb 4%-os? Mit jelent az, hogy a kölcsönvett pénzért 6%-os kamatot kell fizetnünk? Miért kell a kamatláb jelentését nagyon jól tudnunk? (Mert abból kiindulva határozzuk meg a kamatot.) Számítsunk ki most néhány példát fejben, majd nehezebb példákat írásban!

III. Fejszámolás.

(A számadatokat a táblára írom, a tanulók nem írnak.)

Mennyit kamatozik:

500 P	4 év	alatt	4%-kal?	Miért?
1100	„	2	„	6 „ ? Miből indultál ki?
400	„	3	„	4,5 „ ? Stb.
800	„	6 hó	„	4 „ ?
600	„	3	„	8 „ ?
1200	„	8	„	5 „ ? Stb.

IV. Írásbeli számolás.

(A tanulók is írnak. Egy-egy tanuló hangosan számol.)

1. Mennyit kamatozik 1800 P 4 év alatt 7%-kal? Miből kell kiindulnunk?

100 P	1 év	7 P
1800 P	1 év	126 P
1800 P	4 év	<u>504 P</u>

Milyen eljárással számítottuk ki a példát? (Következtetéssel.)

2. Mennyit kamatozik 845,20 P 7%-kal 3 év alatt? Miből kell kiindulni?

100 — P	1 év	7 — P	8·452×7 P
845·20 „	„	59·164 „	
845·20 „	3 „	177·492 „	

A kamat 177·49 P.

3. Mennyi 1386 P 8 hónapi 4·5%-os kamata?

100 P	1 év	4·50 P	<u>13·86×4·5 P</u>
1386 „	„	62·37 „	5544
„ „	4 hó	20·79 „	6930
„ „	8 „	<u>41·58 „</u>	<u>62·370 P</u>

4. Hány P-vel tudjuk 625 P-s adósságunkat kiegyenlíteni, ha a kölcsönt 7 hónap múlva fizetjük vissza és a kamatláb 5·6%?

100 P	1 év	5·60 P
600 „	„	33·60 „
25 „	„	1·40 „
625 „	„	35·00 „
„ „	1 hó	2·916 „
„ „	11 hó	<u>~ 32·08 „</u>

Adósságunkat 657·08 P-vel egyenlíthetjük ki.

Milyen eljárással állapítottuk meg a kamatot? Miből indultunk ki?

5. Mennyit kamatozik 1670 P 4 %-kal 15 hónap alatt? A példát csendben dolgozzátok ki!

Mennyi a kamat? Nálad? Hogyan számítottad ki? Tehát hogyan kell a kamatot meghatározni? (Következtetéssel 100 P 1 évi kamatából kiindulva.)

V. *Házi feladat kijelölése a könyvből.*

(A lapszámot és a példák számát a tanulók bejegyzik füzetükbe.)

Krix Márton.

Természetrajz.

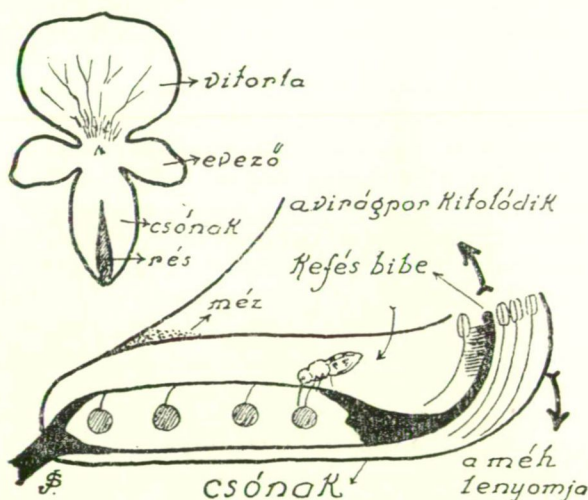
A bab.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

Szemléltető eszközök: Tanulócsoportonként egy-egy leveles-virágos szár és kéznagyító. A kísérletekhez szükséges papírszalag és olyan hosszú csúzligumi, ami a karunkat pontosan átéri. Az egyik cserépben nevelt fűtőbab mellé durva karót, a másik cserépben nevelt mellé üvegrudat szűrtünk két héttel a tanítási óra előtt.

I. Előkészítés.

a) Számonkérés. *A veteményborsó.* (... Már márciusban vetik: a hideg iránt nem érzékeny. — Szára üres, de mert mégis gyenge, kénytelen kacsok segítségével kapaszkodni. A kacsok tulajdonképpen lemeznélküli levelek: csak a főér fejlődik ki. A szárnyasan összetett levél tövében fejlődő két nyeletlen pálhalevél átfogja a szárat. A pálhalevelek fiatal korban felállanak és védőleg körülfogják a fiatal leveleket és a virágot, később szétterülnek és táplálékot készítenek. — A növény zöld részeit viasz borítja: véd a párolgás és a hideg ellen. — A földből kihúzott erőteljes növény gyökerein számtalan gumócskát láttunk. A termőtalaj minden morzsájában nagyszámmal élő talajbaktériumok egy fajtája behatol a gyökerekbe és ott annyira elszaporodnak, hogy megdagad a gyökér. A gyökérbaktériumok táplálékot szívnak el a gyökérből, de pótlásul a talaj rögei közt levő levegő nitrogénjét átadják a növénynek. A vitorlás vagy pillangós virágú növények alá, mint amilyen a borsó is, éppen ezért nemcsak, hogy nem kell, de nem is tanácsos istállótrágyát adni, mert jóllehet erősen kilombosodik, de a virágjait elrugja. — A zöldtrágyázás fontossága.) Rajzold le a virág szerkezetét és mondd el a megporzását. (Lásd: 1. ábra.)



1. ábra.

(Április végén már virágzik. A virág szíromlevelei vitorlás csónakhoz hasonlítanak = a legfelső (legnagyobb) a vitorla, a két oldalsó az evező, a két alsó pedig felül nyitott csónakká forrt össze. — A csónakban fekszik a felfelé görbülő és kefés bibéjű termő és a tíz porzó. A zöld háttérből kiütülő és fehérszínű nagy virágokat a méhek szívesen keresik fel: az evezőkben megkapaszkodó méh súlya alatt a csónak lesüllyed, minek kö-

vetkezéiben a kiemelkedő portokokból a virágpor a méh hasára dörzsölődik, de ugyanekkor az idegenből hozott virágport a kefék bibéjéhez dörzsöli. Ha elszállt a méh, a csónak ismét felemelkedik és a bibe visszahúzódik. — Termése hüvely. — A borsó legveszedelmesebb kártevője a *borsó-zsizsik*: befurakodik a csónakba és az ormányával a magházba fúrt lyukakba egy-egy petét rak. Védekezés: zsizsikmentes magot vessünk, — nyáron pedig szedegessük össze a borsóágyáson mászkáló bogárkákat.)

Konyhakertünk másik hüvelyes növénye. (*A bab vagy paszuly.*)

b) *Élménynyújtás*. A háztartási-kertben termesztett bokorbab és a botanikus-kert kerítésére felfutó bab fejlődésének és a levállás változásának a megfigyelésekor szerzett tapasztalatok. —

II. Tárgyalás.

(A bab melegszerető növény: mi is április végén vetettük el. A májusi fagy a borsóban nem, de a babban nagy kárt okoz.) Dél-Amerika meleg vidékéről származott hozzánk. (Ha kedvező az időjárás, egy hét alatt kibúvik: a földből kibújó meggömböült száracska olyan nagy erőt fejt ki, hogy még a nagyobb talajrögöket is felemeli. — A szántóföldön (mint köztivetemény) csak *bokor-babot*, a konyhakertben *futóbabot* is termelnek. Az alacsony növésű bokorbab szára elég erős arra, hogy a lombterhet és a terméseket elbírja, a magas növésű futóbab szára azonban kénytelen kapaszkodni, hogy napfényhez juthasson.

Hogyan talál rá a karóra? (Az eleinte felfelé növekvő szár a hegyével oldalra hajlik.) Hogy biztosan rátaláljon a támasztékra, a szár csúcsa még körmozgást is végez: kb. 2 óra alatt ír le egy kört. A körmozgást balra, tehát az óramutatóval ellenkező irányban írja le. (A körzés közben folyton növekvő szár végére rátalál a támasztékra.) Ha a szár csúcsa megérintette a támasztékot, a körözést tovább folytatja, minek következtében a támasztékot csavarmenetben körülfolylja. — Tapogassátok meg és kézinagyítóval is vizsgáljátok meg a szárát. (A szárat borító merev szőrök segítségével a támasztékon jól meg tud kapaszkodni.) — Bemutatom a cserépben nevelt mindkét babot. (A durva felületű karóra rácsavarodott, de az üvegrúdra nem.)

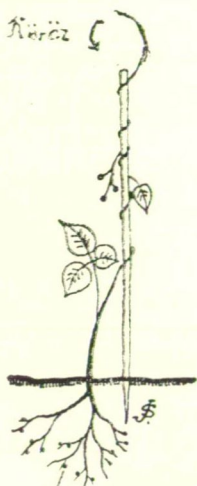
Kísérlet. (Greguss.) A vízszintesen tartott vékony papírszalag lehajlik. — A tengelye körül megcsavart papírszalagot vízszintesen tartom. (Feszesen áll. — *A bab csavarmenetben felfutó szárának is feszesebb a tartása.*)

Kísérlet. (Greguss.) A karunkat pontosan átérő csúzligmat csavarjuk meg egynéhányszor a tengelye körül és így fog-

juk körül vele a karunkat. (Erősen szorít. — *A sodrott szárú bab is szorosan a karóhoz tapad.*)

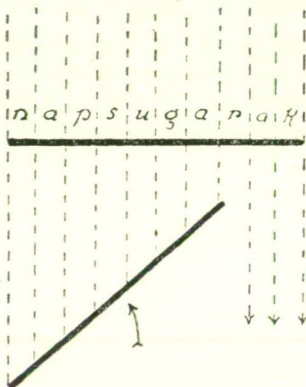
Vizsgáljuk meg a *levélét*. (Három levélből összetett levél. A szembenálló két levél lemezének a belső fele kisebb: nem árnyékolják be egymást.) Figyeljétek meg a levélnyelek tövét. (*A levélnyelek töve dluzzadt.*) Rajzoljuk le a növényt. (Lásd: 2. ábra.)

A levélnyelek dúzzadt töve csukló módjára működik: hol felemeli a levelet, hol pedig süllyeszti. (Ha gyenge a napfény, akkor a levéllemez a nap felé fordulnak, ha pedig erősen tűz, akkor úgy fordulnak a levelek, hogy minél kisebb szög alatt érje őket a napfény, hogy kevesebbet párologtassanak.) Hogy a naptól elfordult levelet kevesebb fény éri, értessük meg az alábbi rajzzal. (Lásd: 3. ábra)

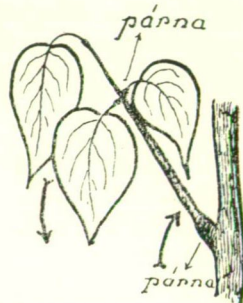


gyökérbaktériumok

2. ábra.



3. ábra.



4. ábra.

Éjjel a közös levélnyel felemelkedik, a levelek pedig majdnem függőlegesen lehajlanak: *alvó állás*. Az alvó állású levelet nem lepi be a harmat. (Ez fontos a növénynek, mert a harmatlepte levél csak akkor tud párologtatni és szénsavat felvenni, ha már elpárolgott róla a víz.) Rajzoljuk le az alvó állású levelet. (Lásd: 4. ábra.)

Vizsgáljuk meg a virágját. (*Vitorlás virág.*) Nyomjátok meg ceruzával mindkét evezőt. (A lenyomuló csónak résén a virágpór és a bibe kibúvik. — Ha megszűnik a nyomás, a csónak visszatér eredeti helyzetébe. — Megporzása megegyezik a borsóéval. — *Termése hüvely.*)

Házi feladat. A babnövény életének további megfigyelése. — A virág részeinek a felragasztása. —

Jeges Sándor

Fizika.

Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában.

A mult számunkban közölt óra után következhet az elektromos megosztás és az elektromos sűrítő egybevont megbeszélése és ismertetése.

Ennek az órának első pontja természetesen a mult órai anyag számonkérése, amelynek keretén belől a tanulók esetleges otthoni ismétlő kísérleteikről, még szóba nem került megfigyeléseikről is beszámolhatnak.

Nagyon hasznos, ha asztalunkon vannak a múlt órán használt eszközök és anyagok, a felelő tanuló pedig az egyes kísérleteket ismételve ad számot tudásáról. Úgyetlenebb tanulónál kisegít valamelyik ügyesebb. Az ilyen módon történő feleltetés kényszeríti a tanulót az óra lefolyásának erőteljesebb megfigyelésére, otthoni átgondolására is. De könnyebb lesz a tanárnak is a homályban maradt részletek megvilágítása, ha az eszközök kéznél vannak.

A kapcsolás anyagául alkalmasnak mutatkozik a mágneses megosztás jelensége, amikor a lágyvas mágneses erőterben maga is mágneses irányítottságot mutat. Tapasztalatuk azonban nem lehet az elektromos megosztásra vonatkozólag a mindennapi életből, vagy ha a jelenség elő is fordult (a villamos töltésű bodzabélgolyót vonzza a nem elektromos test), nem érzik megvizsgálásra szükséges jelenségnek. A mágneses megosztással, mint kapcsolással kezdeni az új anyag tárgyalását annyit jelent, hogy minden belső kapcsolat nélkül kijelentjük, van villamos megosztás is. Ép oly kevés értékű, sőt didaktikai hiba volna, mint egyszerűen minden bevezető élmény nélkül kijelenteni célkitűzésül: ma az elektromos megosztásról fogunk tanulni.

Logikusabb az új anyag tárgyalását bevezető kísérlettel kezdeni, a megosztás jelenségét megfigyelni és magyarázatát keresni, csak ezután hozni kapcsolatba a mágneses megosztással és végül a jelenséget megnevezni. (villamos megosztás).

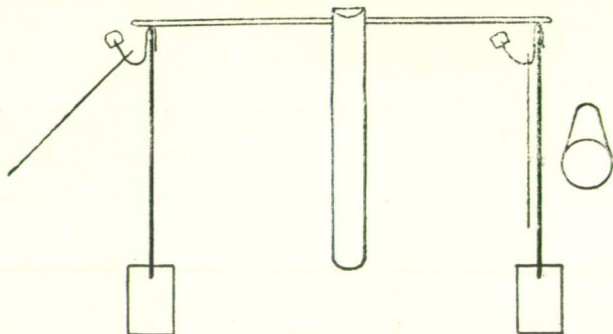
Bevezető kísérletünkhöz igen alkalmas a múlt számban rajzban is ismertetett lemez-villamosságjelző (elektroszkóp).

Villamosságjelzőnk mozgólemezes oldalához távolról közelítve dörzsölt üveg, vagy ebonitdarabot, a lemezke felemelkedik. Ez a jelenség nincs ellentétben a múlt órán tanultakkal. Azon sem talál a tanuló csodálni valót, hogy a dörzsölt test eltávolítása után villamosságjelzőnk lemezkéje visszaesik.

Ha azonban villamosságjelzőnket a túlsó oldalról közelítjük meg a dörzsölt tárggyal, a lemezke az eddigiekkel ellentétben nem közeledni igyekszik a villamos állapotban levő tárgy-

hoz, hanem ismét felemelkedik, távolodva attól. Ez érthető volna, ha a villamosságjelzőt töltöttük volna. De a dörzsölt tárgy eltávolítása után bekövetkező visszaesés azt mutatja, hogy készülékünk nem vett át elektromosságot.

Meglepőbbé válik a kísérlet, ha az előbbi módon megközelített villamosságjelző felágaskodó lemezkéjét ujjunkkal megérintjük, mire az leesik. Ott tartva a dörzsölt tárgyat a magyarázatot abban találják a tanulók, hogy kezünk a jelzőkészülékben levő elektromosságot elvezette. De amint a dörzsölt tárgyat félretesszük, a lemezke újból felemelkedik, töltést jelezve. A tanulók első gondolata, hogy a töltést a dörzsölt tárgytól kapta talán a levegőn keresztül. De jelzőkészülékünk villamos töltésének vizsgálata azt mutatja, hogy a töltés ellenkezője a dörzsölt tárgy villamos töltésének, tehát attól nem vette át. Amúgy is a levegő rossz vezető.



A jelenség további vizsgálatához két darab lemez-villamosságjelzőre van szükség. Ezeket az ábra szerint úgy állítjuk fel, hogy mozgó lemezeik egy irányba nézzenek. A kettőt szigetelő nyélbe (pecsétviaszrúd) erősített kötőtűvel, vagy huzallal kapcsoljuk össze. A dörzsölt tárgyat távolról közelítjük a villamosságjelzőkből álló testhez azon oldalról, ahol nincs mozgó lemezke. A rúd legyen a lemez hátával párhuzamosan helyeztű és ne legyen közel a kötőtű végéhez (a csúcsok szívóhatása miatt el kell kerülni a levegőn keresztül való feltöltődést).

Csak a rúdtól távolabb levő lemezke mutat villamos töltést, a közelebbi nem! Ha a rudat eltávolítjuk, a villamos töltés látszólag eltűnik.

Ne sajnáljuk az időt ennek a mozdulatnak három-négy-szeri ismétlésétől. Ez alatt az idő alatt válik világossá a tanuló gondolkodásban a jelenség furcsasága, váratlansága.

Ha most a dörzsölt tárgyat az összetett test közelében tartva elvesszük az összekapcsoló kötőtűt, s azután félretesszük a dörzsölt tárgyat is, mindkét lemezke villamos töltést fog mutatni. Még mindig lesznek tanulók, akik arra a kérdésre, hon-

nan származhatik ez a töltés, azt fogják mondani, a dörzsölt tárgyról. A két villamosságjelző töltésének vizsgálata azonban megmutatja, hogy épen a dörzsölt testhez közelebb volt jelző mutat ellenkező villamosságot, viszont a másik vele egyezőt. Tehát a testrendszerben a pl. pozitív villamosság hatására *pozitív és negatív* villamosság egyidejűleg keletkezett. A két jelzőkészüléket a szigeteltnyelű kötőtűvel összekapcsolva, a villamos töltések eltűnnek. Vajjon eltávozhattak-e? Minden szigetelve lévén, nem.

Itt rámutathatunk a mechanikában említett körülményre, hogy két egyenlő és ellenkező erő hatása nem látszik meg (kötélhúzás egyenlő erős felek között, stb.); hivatkozhatunk a mágnesség molekuláris elméletére, amely szerint a lágyvas elemi mágnesei egymás erejét lekötik, kifelé megsemmisítik, bár megvannak. A tanulóknak bebeszélés, ráérőszakolás nélkül fel támad a gondolat, hogy miután semmi sem vész el, nem semmisül meg a természetben, a kétféle villamos töltés most is benne van a testben, csak hogy egymás kifelé való hatását megsemmisítik.

Innen már csak egy kis könnyű lépés az a felfogás, hogy minden közömbös villamos-állapotban levő testben a kétféle villamosság lekötve tartja egymást és egy villamostöltésű test közelítésére ezek szétválnak, megoszlanak. Ezt a tüneményt nevezzük villamos megosztásnak.

Amennyiben az elektronelmélet elemi ismeretei alapján indítottuk volna meg tanításunkat, nem nehéz a fenti jelenségeket ennek alapján tárgyalni, a meggondolásokat vezetni.

Ezután áttérhetünk a villamos sűrítő ismételtesére.

Szükséges hozzá két nagyobb, egyenlő nagyságú fémkorong. De készíthetjük a korongokat falemezből, vagy vastagabb kéregpapírból is, amelyeket azután vagy sztaníollal vonunk be, vagy alumínium bronzfestékkel (kálvha festékkel) mázolunk be. Az egyiket szigetelő nyéllel látjuk el (pecsétviaszrúd). Szükséges még egy vezetőből készült elektromosságjelző, amelyet bádogszallagból hajlítunk meg L alakra, hogy talpán megálljon, s a mozgó lemezeket erre erősítjük.

A nyélnélküli korong aljára bodzabél-ingapárt erősítünk jelzőnek, s az egész korongot egy szélesebb szájú palackra helyezzük.

A nyeles korongot nyelénél fogva rögzítjük oly magasságban, hogy ha a palackot a másik koronggal alája toljuk, a két korong között egy-két centiméter távolság legyen.

Kísérletünk kezdetén a nyeles korong egymagában van előttünk, rajta a vezetőből készített villamosságjelző.

A korongot dörzsölt tárgv. vagy dörzsgépünk, megosztó gépünk segítségével töltjük. Villamosságjelzőnk lemezkéje mind nagyobb kitérést mutat egy bizonyos fokig. Mi a magyarázata?

Töltve van, több nem fér reá. Hogyan lehetne a villamos befogadó képességet növelni? A felület nagybővítésével.

Mindig vannak tanulók, akik nem a felület, hanem a test térfogatának növelését javasolják. Ekkor kell bemutatnunk, hogy a töltés csak a külső felületen helyezkedik el. Erre a célra többféle könnyen elkészíthető eszköz szolgálhat a drágább tanszergyári készüléken kívül. Pl. nagyobb, literes konzervdoboz, amelyen kívül is, belül is bodzabélből való ingapár van felerősítve fémhuzalon. Töltést csak a külső ingapár fog jelezni.

Itt adhatjuk a villamos befogadóképesség (talán helyesebben felvevőképesség) fogalmán kívül a mértékegységet is, amely egy centiméter sugarú golyó felülete, röviden egy centiméter. Mit jelent 50, 100, stb. cm felvevőképesség (kapacitás)?

Korongunkat ismét töltjük. Ha most a töltött korong alá toljuk a másik korongot, a felső jelző kevesebb villamosságot mutat, mintha csak egy része eltűnt volna. Viszont az alsó ingapár töltést mutat. Bár akad tanuló, aki az előzőek után azonnal helyesen értelmezi a tűneményt, mégis a nagyobb többség még most is úgy véli, hogy az egyik korongról átment a villamos töltés a másikra. Ha a palackot korongjával félrehúzzuk, kiderül, hogy a rögzített korong villamos töltése nem tűnt el, viszont a másik korong töltése nem átvett töltés.

Egyszer-kétszer ismételve a kísérletet, közben valamelyik tanulóval elmondatra az itt fellépő megosztást, mindenki előtt érthetővé válik a dolog. Közben rámutathatunk ismét, hogy a levegő szigetelő anyag. Bizonyára akad tanuló, aki helyesen meg tudja magyarázni azt is, miért jelez kevesebb villamosságot a felső lemezke, amikor a palackot korongjával alátoljuk. Először a villamosság betölti a korong mindkét oldalát. A másik korongon megosztott villamosság vonzó hatást fejt ki a rögzített korong villamosságára is (kölsönhatás), ennek következtében alsó részén több, felső részén kevesebb lesz az eredeti töltésből. A korongra még vihetünk villamos töltést, mert felvevőképessége éppen úgy megnövekedett, mintha felületét megnagyobbítottuk volna. Ezért ennek az összeállításnak a neve villamos-sűrítő, latin szóval kondenzátor. Állapítsuk meg, mi az összetétele! Két fémlemez, közbül szigetelő réteg.

Fölvetjük a gondolatot, mit lehetne változtatni? Szóba kerülhet a fémlemez anyaga, a szigetelő anyag és a szigetelőréteg vastagsága. Az elsőre nem szokás kitérni. Bajos is volna kapacitásmérő nélkül. A második bemutatására a két korong közé üveglemezt tolunk, mire a villamosságjelző kisebb sűrűséget mutat. A harmadikra pedig az alsó korongot a palackkal együtt kissé felemeljük.

Megérintve, vagyis földelve az alsó lemezt, megnöveljük a felső lemez felvevőképességét. Ezt könnyen megértik a tanu-

lők, ha rámutatunk, hogy a felső töltéshez még elég közel levő azonban töltése az alsó lemeznek taszító hatást fejt ki egymásra, tehát a két szomszédos és ellenkező értelmű töltés kölcsönös vonzását lerontja.

Bizonyára minden fizikus megbotránkozna, ha a történeti rekvizitumokat, a Franklin-táblát és a leydeni palackot elhagynánk; hát mutassuk be, esetleg töltés után kisütve is. Szét-szedhető leydeni palackra és a töltések elhelyezkedésének vizsgálatára azonban e fokon nincs sem idő, sem szükség. Ellenben a kondenzátorok mai formáit, a tömb- és a forgókondenzátort ismertetnünk és bemutatnunk nélkülözhetetlen.

E célra legyen kéznél szétszedett, illetve felbontott tömb-sűrítő, hogy tanulóink kíváncsiságát, mi van a belsejében, kielégíthessük. A forgó, illetve változtatható felvevőképességű sűrítő működését pedig előbbi összeállításunkkal mutatjuk be, amikor az alsó korongot különböző mértékben hozzuk fedésbe a felsővel. Nyugodtan rámutathatunk, hogy ezeknek a sűrítőknek a rádiókészülékben van fontos szerepük. Sajnos, arra, hogy mi ez a szerep, sem most, sem később nem térhetünk ki, nem magyarázhatjuk meg a sűrítők viselkedését egyen- és váltóárammal szemben sem.

Óratervünk főbb vonalakban:

I. Számonkérés.

A dörzsöléssel keletkező villamosság alapjelenségei, villamos vezetők és szigetelők.

II. Bevezető kísérlet.

Villamosságjelző töltése megosztással.

III. Célkitűzés:

Az újabb jelenség vizsgálata.

IV. Tárgyalás.

- A) A megosztás vizsgálata, fogalmi elnevezés.
- B) A villamos felvevőképesség fogalma, egysége.
- C) A villamos felvevőképesség növelésének módjai (sűrítők).

V. Összefoglalás.

VI. Feladat kitűzése.

Matzkó Gyula.

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM

Kósa Szabó Erzsébet *A gyermeknyelv pedagógiájának alapvonalai.* Budapest, 1936. 30 lap.

E tanulmány célja a gyermeknyelv ápolásának és a nyelvfejlődés irányításának megállapítása a nyelvfejlődés tényeinek figyelembevételével. A szerző pszichológiai alapvetést keres emléletéhez s ezt az idevonatkozó tudományos irodalom összehasonlítása és a tanulságok levonása által éri el. A fejlődés szempontjából a legfontosabb kérdések egyike a *gyermeknyelv keletkezésének* tisztázása, a szerző tehát annak a problémának megoldását kutatja, vajjon a gyermek születésével magával hoz-e már bizonyos nyelvi készséget, amely azután a különböző környezeti hatásokra tovább fejlődik, — vagy pedig maga teremti-e meg magának és milyen módon, milyen értelemben? A szerző bemutatja azt a két ellentétes irányt, — a nativizmust *Steinthal*, *Jespersen*, *B. Ottó*, *Ament* képviselőiben és az empirizmust, melynek *Wundt*, *Mauthner*, *Schrijnen*, *Plechner* a fő zászlóvivői, — melyek a probléma megoldásán fáradoznak. A nativisták felfogása értelmében a nyelv nem tanulható, hanem éppen olyan velünk született képesség, mint a látás, vagy hallás. Ez az elmélet egyszersmind minden nyelvpedagógia szükségességének tagadása is. Természetesen a nativista elmélkedők között akadnak mérsékeltek is, akik bizonyos utánzással való tanulást megengednek (*Ament*). Az empiristák a gyermek nyelvét a környezeti hatás és az utánzőkészség eredményének tartják. A két ellentétes irányzat között kiegyenlítőként áll *Stern*, aki a gyermeknyelv keletkezését a „belső beszélésre ösztönző készség és a környezet nyelve külső adottságainak“ állandó hatásával magyarázza. Szerzőnk is *Stern* állásfoglalását fogadja el. Ez előzmények után a kérdés oda módosul tehát, vajjon a gyermek milyen értelemben alkot önállóan, s mennyiben hatnak külső tényezők a nyelvkészség kifejlődésére? A szerző ismét *Stern* mérsékelt véleményét fogadja el, aki a kérdéshez fűződő vitát azzal a magyarázattal dönti el, hogy a gyermek spontán szóalkotása nem a semmiből való teremtés, hanem egy kapott anyag szabad kezelése. Amíg a gyermek ehhez a fokozathoz eljut, addig a fejlődés egy előzetes stádiuma mutatható ki, amikor a gyermek lelkében még csak szunnyadó diszpozíciók alakjában vannak meg az általános beszédképesség alapját alkotó részképességek, a mondattani, lélektani, logikai és szimbólikus, vagyis a kategórikus teljesítményekre való készség. Ez a fejlődés „prae kategórikus“ korszaka. Fejlődés szerint az általános beszédkészség részteljesítménye, a mondattani teljesítmény, az egyszavas mondatoktól halad az összetett mondat formái felé. Mint lélektani teljesítmény nem tisztán intellektuális tényezők működése, hanem összeszővődnek benne az érzelmi, akaratí tényezők is. A beszéd akkor lesz szimbólum-teljesítmény, ha a gyermek a hangsort valamilyen élmény szimbólumaként fogja fel. A szimbó-

lumludathól származik a fejlődés későbbi folyamán a logikai fogalomképzés. A beszéd azáltal, hogy valamilyen élményt jelekkel kifejez és másokkal közöl, szociális teljesítmény is és ez vezet ahhoz a megfontoláshoz, hogy a nyelvfejlődés előmozdításához szükséges a céltudatos pedagógiai beavatkozás.

A szerző kétféle pedagógiai eljárást különböztet meg: a beszédnevelést és nyelvnevelést. Ezen eljárásoknak a nyelvfejlődés korszakaihoz kell alkalmazkodniok. A beszédnevelés kiterjed a nyelvfejlődés mindhárom korszakára, az ösztönös, empirikus és tudatos tanulásra egyaránt. Míg a nyelvnevelés csak a két utóbbi korszakban alkalmazható. Ezen általános elveken kívül, minden korszaknak meg vannak a maga speciális nevelési feladatai is. A beszédnevelés az instinktív nyelvtanulás korszakában passzív eljárás, feladata, hogy a gyermeket beszélőszerveinek működtetésében ne akadályozza meg. Az utána korszakában a nevelő feladata a hallóképesség fejlesztés, a halló- és látószervek épségének megőrzése, a gyermek gagyogási kedvének fokozása, pl. biztatással, a helyes artikuláció alkalmazása. A jó példaadás általában a nyelvfejlődés egész folyamán elemi fontosságú. Amikor a gyermek eljut addig a fokig, hogy beszédjét már fogalmi gondolkodás útján szabályozza, megindul a nyelvnevelés pedagógiai művelete. Különösen ez utóbbi fázisban a szerző igen fontos gyakorlati tanácsokkal jelöli meg a helyes irányítás útját. Pl. a dialektnyelv használatának és becéző beszéd kerülése, melyek hátráltatják a fejlődést, hangoztató és beszédgyakorlatok alkalmazása, a szélesebb beszélő társadalmi körbe való fokozatos bekapcsolás, szókincs szaporítása, e téren néha többet is nyújthatunk a gyermeknek, mint amennyit fogalmilag fel tud venni, beszédhibák (pöszbeszéd, élettani dadogás, agrammatizmus) kiküszöbölése, igen nagy hatást gyakorol a gyermek esztétikai érzékére, a beszéd hangzásbeli erőssége, ezért a túlhangos beszédet kerülni kell, stb.

Kósa Szabó Erzsébet kis munkája rövid és hasznos összefoglalás, mely nem nyújt ugyan újat és eredetit, de jó szolgálatot tehet a gyermeknyelv tanulmányozóinak.

Dr. Békési Gizella.

Németh László: Berzsenyi. Budapest: é. n. Franklin Társulat.

Kevés olyan magyar író van, akinek *fortune littéraire*-je, irodalmi utóélete olyan sok ellentmondással lenne tele, mint ép a Berzsenyié. Kölcsey hírhedt recenziójára még a középiskolából emlékezünk, de mégis, tulajdonképpen csak Németh László új könyve döbrentett rá arra, hogy Berzsenyi nemcsak életben volt az egykorú magyar szellemi élet nagy magányosa, hanem halála után is sokáig az maradt: Kazinczy széplelkű követői ép úgy nem értették igazán, mint ahogy világa lényegében idegen világ maradt a nemzeti klasszicizmus ízlésén felnőtt nemzedéknek is. Újabb irodalomszemléletünk szerencsére hajlamosabb a magyar líra extatikus elemeinek megértésére, így egyre többen akadnak, akik nagy rokonszenvennel közelednek Berzsenyi költészeté felé. Szabó Dezső és Horváth János új Berzsenyi-látást jelentő tanulmányai óta ép fiatal kritikusaink legkiválóbbjai mélyítették el a róla való felfogásunkat. A sok kitűnő részlettanulmány után (emlékeztessünk Halász Gábor és Szerb An-

tal írásaira) úgy érezzük, hogy Németh László, az első, akinek mintha sikerült volna Berzsényi lényegét átérezni. Valóban, eddig kevés olyan nagyszerű sort írtak magyar íróról, mint azok a sorok, melyekben Németh László Berzsényi életének és költészetének változásait tárja elénk, vagy ahol az író és a mű szövevényes viszonyát tárgyalja. Közben újabb és újabb szépségeket fedez fel a versekben és szerencsés kézzel töri szét az anthológiák egyoldalú és merev Berzsényi-képét. Németh László Berzsényije nagyon is messze van attól a filozófus költőtől, akit tankönyveink ábrázolnak és sokkal közelebbi rokona D. Lawrence-nek, vagy (hogy magyar példánál maradjunk) Ady Endrének, mint Horatiusnak. A tanulmány módszere is sokban új hangot jelent, Németh Lászlót elsősorban az érdekli, hogy milyen választ adott Berzsényi az örök magyar sorskérdésekre: költői világa Németh számára így nemcsak esztétikum, hanem a magyar lét egyik nagyszerű értelmezése, mely útmutatás lehetett volna az egész népközösségnek. Berzsényi így Széchenyi nagy társaként tűnik elénk és magányossága is döbbenetes arányúvá növekedik. Ha Széchenyi emberi hétköznapiakat akart szerezni nemzetének, Berzsényi „fényt s értelmet-adó ünnepnapokat“ kívánt, a reform löversenyterében „ő éliszi pályát szeretett volna látni, az ünnepben összefort magyar görögöket“, azaz a kezdődő biedermeier kor gyakorlatiségével szemben a képzelet és szenvedély jogait is hangsúlyozta. — E sorok olvasása közben nehéz meg nem érezni azt a forró lírát, mely egyébként az egész tanulmányt előnti, de vajjon lehet-e más hangon szólni akkor, ha az egyik legszenvedélyesebb magyar költőt akarja valaki bemutatni? Németh stílusának ereje látásmódjának kétségtelen egyoldalúságait is ellefledteti velünk s a szándék pedig, hogy Berzsényit a magyarság nagy tanítómesterévé szeretné avatni a könyvet ma különösen időszerű olvasmánnyá teszi.

Baróti Dezső dr.

Rédey Tivadar: A Nemzeti Színház Története. I. kötet. Az első félszázad. Budapest: 1937. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda.

✓ Rédey Tivadar könyve a Nemzeti Színház történetét ígéri, alapításának századik évfordulója alkalmából. Tulajdonképpen jóval többet ad, még pedig a magyar színházi törekvések 1867-ig terjedő történetét. A tárgyalt korszakról tulajdonképpen ez az első modern szempontú munka, hiszen Bayer egyébként hasznos köteteit lapozva elveszünk az adatok tömegében. Rédey, akit eddig mint finomtollú esszé-író és színházi kritikust ismertünk, nemcsak a magyar színjátszás mindenkori szellemét tudja kitűnően érzékeltetni, hanem élvezetes, vonzó, sőt helyenként izgalmas olvasmányt ad. A magyar színházi élet folyamában is ott zúgnak azok az erők, melyek a reformkor életét alakítják, Rédey, bár nem beszél sokat róluk, jól megsejti ezeket az erőket is. Könyvében legértékesebb azonban az a gondos és finom ízléstörténeti analízis, amit a magyar színjátszásról ad. Eddigi kutatóink jórésze inkább irodalmi, mint színháztudományi szempontból közeledett a kérdéshez, Rédey, nagyon helyesen, a színház sajátos világát vizsgálja s mindenhol érzékeltetni is

tudja a magyar színházi élet hőskorának levegőjét. Finomak, mélyek nagy színészeinkről írott portái. Természetesen különös figyelemmel kíséri a magyar és külföldi klasszikusok színpadi sorsát, az idevonatkozó sorokat olvasva látjuk talán legvilágosabban azt a nagy nemzeti hivatást, melyet az ország első színháza a múltban betöltött. A szépkiallítású könyvet számos, alig ismert kép díszíti.

Baróti Dezső dr.

Trócsányi Zoltán: Kirándulás a magyar múltba. Budapest: 1937. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Trócsányi Zoltán kedves műfaját leghelyesebbet talán „történeti riport”-nak nevezhetnénk. Nem a történet nagy eseményei érdeklik, hanem az apró, hétköznapi dolgok, az, hogy mikép utaztak, bálóztak vagy éltek otthon a régi magyarok. A műfaj nem nagyigényű, de Trócsányi mégis úgy tud vele bánni, hogy soraiból a korok nagy mozgató erőit is meg tudjuk érezni, még akkor is, ha egy illemtanról vagy társalgási fordulatról beszél csak. Az ilyenfajta tanulmányok, azonkívül, hogy végtelenül szórakoztatók, egyáltalán nem feleslegesek, különösen nálunk, ahol a régi magyar életstílusra vonatkozó kutatások még gyerekcipőben járnak. Trócsányi munkássága ép ezen a téren hozott értékes eredményeket, tanulmányainak előtünk levő újabb kötete nemcsak a historikus figyelmet hívja fel érdekes művelődéstörténeti adalékokra, (Trócsányi keze alatt a száraz adalékoktól egyébként az eleven életet visszaadó műalkotás lesz) hanem a történet vagy irodalom tanárának is hasznos segédeszköze lehet.

Baróti Dezső dr.

A Pest-Budai árvíz 1838-ban, Szerkesztette: Némethy Károly. Budapest Székesfőváros kiadása. 1938.

A szép kiállítású kiadvány nemcsak az 1838-as árvíz történetét adja, hanem több oldalról bemutatja a főváros egykorú életét is. Így *Lászlóffy Woldemár Az árvíz műszaki leírása* c. cikkében igen érdekesen mutatja be az akkori vízrajzi viszonyokat és Duna szabályozásának problémáit, *Birbauer Virgil (Az 1838. évi árvíz hatása Pest építészetére)* a főváros modern városképének kialakulását rajzolja meg, *Horváth Henrik (Az árvíz a művészetben)* szintén túljut az egyszerű felsoroláson és az egykorú magyar művészet elvi kérdéséhez is komolyan hozzányúl. Bennünket legközelebből *Tolnai Gábor* különlenyomatban is megjelent tanulmánya (*Az árvíz és az irodalom*) érdekel. A tanulmány nemcsak a történeti szempontból szintén érdekes alkalmi versek seregét dolgozza fel, hanem alaposan foglalkozik a főváros irodalmi életével s az akkori pest-budai ízléssel is. Ez az ízlés az ú. n. *biedermeier*, melyet csak a legutóbbi években kezdünk helyesen értékeni, Magyarországon Zolnai Béla alapvető munkája óta. Tolnai finom analízissel vizsgálja meg ennek a jámbor, középszerű, de erkölcsi magatartása és munkaszeretete miatt feltétlenül rokonszenves életfelfogásnak pest-budai útját s ezzel szép példát mutat egy kor irodalmi átlag-ízlésnek alapos feldolgozására. A biedermeier és romantika viszonyáról írott sorok pedig még le-nem-

zárt kérdés további tisztázáshoz segítenek. Az árvízzel kapcsolatos részvétirodalom így komoly szellemtörténeti háttért nyert s rajta keresztül az egész akkori magyar irodalomra tekinthetünk ki. Magának az árvíznek alapos történetét *Asztalos Miklós* írta meg a kötet bevezető tanulmányában.

Baróti Dezső dr.

Ortutay Gyula: Parasztságunk élete. Fényképezte Müller Miklós. Officina Képeskönyvek. Budapest: (1937.)

A rövid, de eredményekben gazdag tanulmánynak igen kevés köze van a ma divatos szociográfiához, annak ellenére, hogy a cím valami ilyesmit ígérne. Ortutay nem kívülről, nem a szép tarkaszinú ruhákon vagy a sápadt arcokon keresztül közeledik a falu életéhez, hanem ennek belső törvényeit vizsgálja. A tömör tanulmány (mely egyébként a szerző eddigi munkáinak jó összefoglalása) így új hangot jelent a magyar néptudományban, határozott szembehelyezkedést azzal a racionalisa-pozitivistá felfogással, mely néprajzosaink munkásságát eddig szinte maradéktalanul meghatározta. Ez a szembehelyezkedés elsősorban Ortutay szociológiai látásmódjában, továbbá a paraszti élet irracionális elemeinek felfedésében áll. Helyesen hívja fel a figyelmet, hogy maga a paraszttársadalom sem egységes, hanem három alapvetően különböző csoportra oszlik, első a legnagyobb csoport, a *jobbágyparasztság*, melyet nemcsak a magasabb osztályokkal, hanem még a természettel szemben is passzív magatartás jellemez, az előbbivel ellentétes típus az alázattal teli életből felemelkedő, felfelé törekvő *lázadó* paraszt, míg a harmadik, a legtudatosabb réteg a *polgárisodó paraszt*, mely parasztságunk leg-erősebb, legéletrevalóbb törzsét jelenti, a szegedi paprika, a makói hagyma, gyümöleskultúránk stb., ennek a rétegnek nemes munkáját mutatják. A továbbiakban Ortutay a paraszti közösség régi törvényeinek bomlására mutat rá. Könyvének legérdekesebb része talán, a paraszti alkotások atmoszférájának vizsgálata. Ortutaynak különös érzéke van a népi kultúra csodás elemeinek vizsgálatához, ezzel a szemlélettel nem csak a modern ethnológiai irányokkal való belső rokonságát árulja el, hanem közel jut az új irodalomszemlélethez is. Különösen gondolatébresztő az a rész, ahol paraszti kultúrában a különböző történeti stílusok egymás-melléltetését, termékeny együttélését mutatja ki. Azt hisszük, hogy ez a szempont a „magas kultúra” számos jelenségének vizsgálatára is alkalmas lehet s bizonyára nem véletlen, hogy a matematikai időszemlélet ellen immár nem csak a modern regény, hanem a történetírás is kezd lázadni. Összegezve benyomásainkat: kevés ilyen alapos és művelt könyvet olvastunk a magyar parasztságról, Ortutay meg tudott győzni arról, hogy néppel-való foglalkozás nem a szellem értékeinek tagadását, hanem ellenkezőleg, a szellem általunk ismert világának kibővítését jelenti. A művészi kiállítású könyvet Müller Miklós szép fényképei díszítik, melyek a tanulmány mondanivalójának megfelelően parasztságunk életének tárgyilagos képet igyekeznek elénkvetíteni.

Baróti Dezső dr.

Dr. Sulica Szilárd: A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére

(Acta Litterarum Ac Scientiarum Reg. Universitatis Hung. Franciscose Josephinae, Sectio: Geographico-Historica, Tom. III. Fase. 1. Redigunt: † A. Buday et C. Kogutowicz.) Szeged, 1937, 91 l. 80.

Az utódállamok nemzeti kisebbségei közül kizárólag csak az erdélyi magyarság rendelkezett *hagyományos és helyhez kötött* (territoriális) kultúrörökséggel hisz' a XVIII. század utolsó évtizedéig az erdélyi gondolat, a transzylvánizmus vonakodott még az egyetemes magyarság életkeretein belül is elhelyezkedni. Erdélyi műveltségünk azért sohasem veszítette el a belterjes magyarsággal való szellemi összeköttetéseit, hanem a nyugatias színezetű nemzeti műveltség közvetítőjeként szerepelt — a kulturális válság-zóna keleti kapujában. Magyar kultúránknak ezt a keleti küldetését vázolja élénk az oláh kisebbségi mozgalom műveltségtörténeti fejezetének legalaposabb ismerője: Sulica Szilárd. A románság kulturográfiai felvételének legmélyebb gyökereire utalnak következő sorai: „*Földrajzi elhelyezésük és a görög-keleti egyházhoz való makacs ragaszkodásuk a románokat a keleti művelődés és életfelfogás neveltjeivé tette*“ (3. l.) További kultúrfejlődésük legnagyobb erőtenyezőinek sorában említi *Magyar- és Lengyelországot* s meggyőző érveléssel végbevitt szintézisének alaptétele szerint: „...*a magyar nyelv, kultúra és irodalom jótékony termékenyítő hatása a román irodalomra és kultúrára megszakítás nélkül kimutatható a XV. sz. végétől a mai napig*“ (57. l.). Különös figyelmet érdemel dolgozatának az a része, melyben hiteles statisztikai adatok szembeállításával a megvádolt magyar művelődéspolitikának nyújt teljesértékű elégtételt: 1907-ben a körülbelül 2,500.000 lélekből álló magyarországi románságnak 2985 felekezeti román népiskolája volt 3076 tanítóval. Ezzel szemben 1909-ben a több mint 2 millió lakosból álló független Romániában volt 5073 elemi iskola 7784 tanerővel. Vagyis Magyarországon kb. 938 román lakosra esett egy elemi román iskola, Romániában pedig kb. 1379 lakosra esett csak egy ilyen elemi iskola (35. l.). —

Mindannyian elismerjük — szerzőnk fejtegetései nyomán is — a magyar kultúrának az erdélyi, sőt a regáti román művelődésre gyakorolt termékenyítő hatását, csupán egy nyitva hagyott kérdésre várunk még megnyugtató feleletet. Mivel indokolható ugyanis a mai román műveltségkörnek a nyugatias ösztönzéseket szinte megcáfoló alapjellege s hogyan következhetett az be, hogy az egykori magyar kultúrhullámok a mai románság szellemi-lelki színeképében már alig mutatnak számbavehető gyűrűzéseket? E kérdésnek módszeres vizsgálata és elfogadható megoldása egyszersmind az erdélyi magyar kisebbség műveltségképének gyökeres elemzését is jelentené. Reméljük, hogy Sulica Szilárd megígért monográfiájában e kérdésünket sem hagyja válaszolatlanul.

Wagner Ferenc.

A hormon és az ember. Tangl Harald. (A Búvár könyvei VI., Bpest, 1937. 178 lap, 56 ábra.)

Festi életünk minden mozzanatába irányítólag folynak be azok a részen kiderített, de részben még homályba burkolódzó vegyületek, melyeket

belső elválasztású mirigyeink termelnek és amelyeket *összefoglalóan hormonoknak nevezünk*. Ezek a hormonok hihetetlen kis mennyiségükkel — sokszor a gramm milliomodrészével — szabályozzák, irányítják növekedésünket, testalkatunk kiformálódását, nemi életünket és mindezekkel kapcsolatosan természetesen szellemi, lelki világunkat is, egyszerűen szervezetünk hormongzáldzkodása *determinálja egész testi és lelki alkatunkat*. Hogy valóban ilyen, szinte mérhetetlen jelentőségük van a hormonoknak, azt legjobban az egyes hormontermelő mirigyek rendellenes működéséből származó, ú. n. kiesési tünetek bizonyítják. A belső elválasztású mirigyek ilyen rendellenes működéséből jönnek létre azok a beteges elváltozások, melyeket golyva, Básedow-kór, bronzkór, akromegália, cukorbetegség, vészes vérszegénység, stb. néven ismerünk. Ezek azonban már a rendellenes hormontermelésnek külsőleg is erősen szembetűnő, extrém esetei. De a szakember igen sok, nem ilyen erős mérvű testi és lelki elváltozásoknál is, a hormonkutatások eredményeinek felhasználásával hormonalis okokra vezetheti vissza ezen elváltozásokat és a hormontan segítségével keresheti kiküszöbölésüket is.

A hormonok tanában látjuk legvilágosabban kifejezve azt a fontos tételt, hogy mennyire nem lehet az emberi lélekkel foglalkozni anélkül, hogy az ember testi életét alaposan ne ismerjük. A hormonok összes szerveink között egy végtelenül finom és érzékeny kémiai természetű összeköttetést, kapcsolatot létesítenek (az ú. n. autakoid-rendszert), mely az idegrendszerhez hasonlóan és azzal együtt egész életünket, — testi és lelki életünket egyaránt — irányítja.

A pedagógus embernek, ha hivatása magasra akar állani, feltétlenül ismernie kell ennek az autakoid-rendszernek és az egész mai hormontannak a lényegét, mert csak ezek segítségével értheti meg teljesen az emberi élet és így a gyermek életének igen sok mozzanatát. Ebben jön segítségünkre *Tangl Harold* kitűnő munkája, mely a harmonokra vonatkozó összes ismereteket a *művelt laikus számára is könnyen érthető és élvezetes formába foglalja össze*. Hangsúlyoznom kell, hogy ennek a műnek — bár szakemberek számára is kitűnő összefoglaló kézikönyv, — egyetlen egy sora sem okoz a művelt laikus számára nehézséget.

A mű szerzője, aki maga is jónevű hormonkutató, mindenekelőtt bemutatja nagy vonásaiban azt a küzdelmes utat, mellyel *a mai hormontan kialakult és még ma is kialakulófélben van*. A hormontermelő mirigyek felfedezése, majd a hormonok kivonási eljárásának kikutatása, a hormonok adagolási módjának és mennyiségének megállapítása, végül a vegyi összetétel kiderítése és esetleg a szintetikus előállítás: ez az az út, melyen minden hormonról szóló ismeretünknek végig kellett haladnia, míg a mai eredményekhez ért. Hosszú, küzdelmes, számtalan tudós egész életmunkáját igénylő út volt ez. Részletesen ismerteti a következőkben a mellékvese, a pajzsmirigy, a hasnyálmirigy, a férfi és női ivarmirigyek, az agyalapi mirigy, az emésztőszervek, a csecsemőmirigy, a tobozmirigy *hormontermelő tevékenységét*, a hormonok *hatását a szervezetre*, valamint a mirigyek egymásközi hormonális kapcsolatait. *A hormonelválasztási zavarokból* keletkező elváltozásokat, — melyek lehetnek úgy testiek, mint lelkiek, sőt a kettő többnyire szorosan egymásbafonódva jelenik meg, hisz itt az össz-szervezetben, az egész

emberben fellépő zavarokról van szó, — részletesen ismerteti minden egyes mirigy tárgyalásánál, de utal egyúttal azokra az óriási gyakorlati eredményekre is, melyeket a modern orvostudomány éppen e hormonok ismerete alapján elért. Ez utóbbi vonatkozásban nem loval bennünket túlzott optimizmusba, viszont a reálisan elérhető és remélhető eredmények is rendkívül *biztató perspektívát* nyitnak meg előttünk számos olyan betegségekre vonatkozólag, mely betegséggel még nem is olyan régen az orvostudomány semmit sem tudott kezdeni.

Külön fejezetben utal a vitaminok és a hormonok vegyi. és fiziológiai-hatásbeli rokonságára. Mintegy összegezőként az „*Alkat és belső elválasztás*” című fejezetben a belső elválasztási mirigyek működésének és a kretschneri értelemben vett alkat kialakulásának szoros kapcsolatáról való ismereteinket foglalja össze. A könyvnek különösen ez a fejezete és az a rengeteg ilyen vonatkozású utalás, melyekkel az előbbi fejezetek során találkozunk, *igen értékesek a pedagógus számára.*

Az ügyesen összeválogatott ábrák alatt rövid, de jól átgondolt magyarázó szöveg van.

Kíváncsú lenne, hogy a hormontannak, ennek a már most is óriási perspektívát mutató tudománynak főbb eredményeiből tudatos nevelői munkája nivójának emelése érdekében minél többet átvegyen a pedagógus.

Uherkovich Gábor.

A Botond Bajtársi Egyesület Évkönyve I. 1921/22—1936/37. Összeállították és megírták: **Babiczky Ede és Tóth Gyula** Kiadja a Botond Bajtársi Egyesület Vezérsége, Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, Szeged, 1938. 104 l. 80.

A magyar ifjúsági mozgalmak történetében *két, egymástól élesen elütő* korszakot szükséges megkülönböztetnünk. Az első a világháborút betetőző *összeomlásig* tartott, amelyben még nem volt ifjsági életünknek *állandó és országos érdekű* szervezeti formája, hanem csupán *alkalmi* esetek váltották ki a magyar fiatalság rövidéletű tömörüléseit. A második időszakasz eseményei azonban már a legkülönbözőbb érdekek és szempontok szerint megszervezett ifjúság képet tükrözik. Érdekes, hogy a *Paedagogium*- és annak továbbélése, a szegedi *Tanárképző Főiskola* hallgatósága mégis minden időben az érdekképviselési szervezkedésben látta ifjúsági törekvéseinek életjogát, mert csakis így tudott egységesen és öntudattal állást foglalni a rész-célok szintézéseit jelentő nagy nemzeti kérdésekben.

Ezt a gyakorlati felismerést igazolja a *Botond Bajtársi Egyesület* kultúrtermelői tevékenységének első zárószámadása is, hisz' „*Tizenhat év munkájának termését tartalmazza ez az évkönyv*” — írja *Dr. Eperjessy Kálmán* primus magister, az ifjúság szeretetétől átitatott előszavában (41). Majd a társszerzők felkészült tollából megismerkedünk a *budai és szegedi* évek tanárjelöltjeinek sokirányú munkásságával: egy letűnt, a világháború küzdelmeiben idegileg felemészthető nemzedékkel és a mai utánpótlással. Míg a *budai évfjártok* érdeklődésének súlypontja erősen *szakirányú* volt, addig a *szegedi nemzedék* lelki műszere már érzékeny kilengéseket végzett a *nép kultúra* s annak minden életkapcsolata felé. Ennek a nemzedékváltásnak

legfőbb kísérő jelensége az, hogy az *önképzőköri* szereplésre emlékeztető formák missziója beteljesül s helyét átadja az új, népi és szociális rendeltetésű gondolatnak. Ez az ifjúság már irányító szerepet visz a II. Országos Bölcsész-kongresszuson, rendszeresen járja és kutatja az alföldi tanyavilágot, a délkerületi egyetemi mozgalmak egyik zászlóvivője lesz, a város társadalmi eseményét képező Rákóczi-emlékünnepet rendez s tizenötödik életévét pedig a magyar rádióban üli meg.

Ez a másfélévtizedes példás erőfeszítés a legnagyobb ígéretet tartalmazza — hangos frázisok helyett — arra nézve, hogy az egyetemes magyar nemzeti eszmekörön belül elhelyezkedő polgári iskolai gondolat ifjú hordozói az értékálló szellemi hagyatékot új, korszerű színekkel fogják gazdagítani.

Wagner Ferenc.

Arany Könyvtár 1—6. számai. Megjelentek Budapesten, 1937. és 1938-ban, a „Patria” irodalmi vállalat és nyomdai részvénytársaság kiadásában. A kiadásért felelős minden egyes kötet összeállítója és magyarázója külön. Ára kötetenkint füzve 1.60 P., kötve 2.— P.

Az eddig megjelent kötetek a következők:

1. Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem;
2. Gyöngyösi István: Marssal társalkodó Venus;
3. Gaal József: A peleskei nótárius;
4. Jósika Miklós: Abafi;
5. Fazekas Mihály: Ludas Matyi és Diószegi—Fazekas: Magyar fűvészkönyv (szemelvények);
6. Katona József: Bánk bán.

Amint látjuk, az Arany Könyvtár a középiskolai irodalomtanítás kötelező olvasmányait nyújtja és fogja további kötetekben is adni. Tehát a magyar irodalom történetének legértékesebb darabjait hozza a könyvszerető felnőtt és a könyv szeretetébe bevezetendő ifjúság elé.

Mi többgyermekes családapák tudjuk, mily sok nehézséget okoznak a kötelező olvasmányok a családi életben is. Időnkint jelentkezik középiskolás gyermekünk, apa, ezt meg ezt el kell olvasni. Erre a családapa körüljárja az ismerősöket, ha van, a könyvtárakat. Egy-két tanulónak sikerül is így hozzájutni az illető könyvhöz, ebből kivonatot készít, a többi diák pedig ezeket lemásolja. Vagy irodalmi „dióhéjak” segítenek át a nehézségeken, megkerülve az eredeti mű elolvasásából származó művészi nevelési szándékot. S ha sikerült ezeket a könyveket megszerezni, sok haszna akkor sincs a tanulónak. Ma már érthetetlen kifejezések és elavult szavak, előtte teljesen ismeretlen társadalmi és politikai viszonyok bukkannak fel minduntalan. Kérdéseivel egy ideig a többé-kevésbbé türelmes és hozzáértő szülőt zaklatja, egy-két balsiker és elutasítás után jobbnak látja hallgatni, ha nem is értette meg az olvasottakat.

Ezekon a bajokon segít a Könyvtár. Bár kötetei a remélhető nagy fogyasztásra való tekintettel olcsóbbak is lehetnének, még mindig könnyebben beszerezhetők, mint a többnyire gyűjteményes díszkiadások drága, vagy, az egészen olcsó, de semmi magyarázatot nem nyújtó olcsó kiadások.

Az egyes köteteket bevezető ismertetéssel, írója életének rövid vázolásával és a megértéshez szükséges jegyzetekkel sorrendben irodalmi életünk következő jelesei látták el: dr. Baránszky-Jób László, dr. Prónai Lajos, dr. Galamb Sándor, dr. Szentgyörgyi László, Havas István és dr. Pénzes Antal, dr. Várady Zoltán.

Öröm látni, hogy ezek az irodalomtörténet kiváló ismerői miként igyekeznek egymást felülmúlni abban a törekvésben, hogy az általuk rendezett könyv túltárgyalással, agyonmagyarázással ne rémítse el előre az olvasót, viszont azt, amit az íróról, műveiről művelt magyarnak tudnia kell, határozottan, röviden, kedvet ébresztően nyújtsák. Ahol szükséges és lehetséges, az eredeti művet is megrövidítik (1., 2., 4., és az 5. kötet második részében.) Különösen tetszetős a 4. kötet (Abafi Jósikáról szóló bevezetése és a végén adott Toldalék, a 3. kötet (A peleskei nótárius) gondos és pontos lábjegyzetei, valamint Vörösmarty és Nagy Ignác utánacsatolt írásai a műről.

A könyvek igyekeztek megtartani a régies írásmódot, ami különösen a kötött formájú műveknél nagy jelentőségű, mert átírva a mai kiejtés szerint zengésükből veszítenének.

Az izlcses külső, az elsőrendű nyomdatechnika kellemes és barátságos hatást kelt.

KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. A békeszerződés tanítása az iskolában. A vene Bahmen című folyóirat mintát mutat, miként tanítanak Németországban a Párizs környékén diktált békéről, „Unsere Kolonien“ címen közli egy a népiskola 8-ik osztályban tartott tanítás vázlatát. A tanítás világosan szemlélteti, miként kezelik a német iskolákban a versaillesi békediktátumot. A cikk bevezetésében megjegyzi, hogy az iskolában tudatosan használja az Unsere Kolonien címet és nem Unsere ehemalige Kolonien címet, mert ez utóbbi cím ellenkezőnek a történeti igazsággal és azt a hitet keltené, hogy a németek belenyugodtak a Wilson-féle elv megcsúfolásába. A német iskola kötelessége erre a történethamisításra rámutatni és a német gyermekekben azt a tudatot ébresztetni, hogy a szerződés hamisítás az európai kultúra szégyene, rámutatni arra a tényre, hogy az olyan békeszerződés, amely népeket arcucsapásként ér, tulajdonképpen az újabb háború első dobpergése.

A tanítás a földrajzhoz kapcsolódik, ahol ismertetik a német gyarmatok történetét, a bennszülöttek szokásait, erkölcsét, életmódját, állat és növényvilágát. Megfelelő képek szolgálnak szemléltető anyagnak.

Ezután ismerteti a versaillesi békeszerződés létrejöttét és annak 119-ik fejezetét, amely szerint: „Németország lemond az egyesült hatalmak javára tengertüli birtokainak jogáról és minden igényéről.“

A tanítás vázlata azután a következő:

a) *Németországnak nincsenek többé gyarmatai.* A német csapatok hősi ellenállása a világháborúban. — A Wilson-féle 14 pont. — A székelyteljes béketárgyalások és a békepontok aláírása.

Idézetek a béketárgyalások ellenséges tagjainak a tárgyalás alatt tett nyilatkozataiból: „A leszámolás órája elkövetkezett“ (Clemenceau.) — A német népnek meg kell mindent fizetnie. (Klotz francia pénzügyminiszter) — Németországot ki kell facsarni mint egy citromot (Lloyd George angol miniszter). Ilyen légkörben folyt az ú. n. béketárgyalás.

b) *versaillesi béke elrabolta a német gyarmatokat.* A háború kitörésekor Németországnak szerződése volt Angliával, Belgiummal és Francia országgal, amelyben az államok kölcsönösen kötelezték magukat, hogy háború esetén a gyarmatok semlegességét megőrzik. Ebben a szerződésben bízva Németország gyarmatait egyáltalában nem védte.

Az előzetesen közölt wilsoni békefeltételek 5. pontja így szól: „Az országok gyarmati igényeit pártatlanul kell megvizsgálni és rendezni. Figyelembe kell venni a gyarmati bennlakók érdekeit és óhaját is.“ Sem a pártatlan vizsgálat, sem a gyarmati népek megszavaztatása nem történt meg.

Ezen okoknál fogva a német nép becsületből is köteles összes gyarmatainak visszaadását követelni.

c) *A béketárgyalások alapjául a wilsoni 14 pont fogadtatott el,* a gyarmatokat a Népszövetség oltalmába és kezelésébe helyezte. A Népszövetség adott egyes államoknak mandátumot, ami nem ronthatja le a német igényeket a gyarmatokra.

d) *A békeszerződés 119. fejezetét a német delegátus csak a kényszer hatása alatt fogadhatta el.* A győztes hatalmak minden jog ellenére úgy kezelik a gyarmatokat, mintha az tulajdonuk volna. A német nép vezető férfiai ismételten kijelentették, hogy ragaszkodnak az elrablott gyarmatokhoz.

e) *Németország soha le nem mondhat gyarmatairól.* Mit szól a külföld Németországnak ehhez az életszükségletből fakadó kijelentéséhez? Olvastam újságcikkeket, amelyek Németország mellett és ellene szólnak. Ismerteti az ú. n. gyarmati hazugságokat, hogy Németország képtelen a gyarmatokat kezelni és igazgatni, hogy rosszul bántak a gyarmati bennlakókkal. Ezeket a hazugságokat adatokkal és statisztikával cáfolja.

f) *A gyarmatok elvételével akarták Németország világszerepét megsemmisíteni.* A béketárgyalások egyik tagjának nyilatkozata: „Óvakodunk majd, hogy—Németországnak gyarmatokat hagyjunk, amíg gyarmatai nincsenek csak másodrangú hatalom.“ Németországnak nagyon kevés a gyarmata a többi államhoz viszonyítva. A gyarmati államok viszonya a gyarmatok nagyságához viszonyítva:

Németország 1:5.

Franciaország 1:19

Hollandia 1:62

Anglia: 1:90.

Németországnak volt tehát a gyarmati országok között a legkisebb gyarmatterülete.

g) Németországnak szüksége van a gyarmatokra telepítési célokra. Németország már a háború előtt is földéhes volt. 1914. előtt a lakosság évenként 800.000-rel gyarapodott és már 1914-ben jutott 1 km²-re 120–130 lakos. Ezzel szemben: Franciaországban 73, Keletafrikában 8, Kamerunban 3,4 és Togóban 12. Németországból 1871-től 1901-ig 3 millió ember vándorolt ki, ami Szászország lakosságának több mint fele.

h) Míg Németország „nép tér nélkül“, addig a gyarmat „tér nép nélkül“.

i) Németországnak szüksége van a gyarmatokra, mint nyersanyagtermelő területekre. Németország gyarmatok nélkül nagy hiányt szenved nyersanyagokban.

j) A gyarmatok fontos támpontjai a kereskedelemnek.

A felsorolt tételeket táblázatokkal szemlélteti.

2. A német középiskolák. A Német Birodalom közoktatásminisztere 1938. január hó 28.-i rendeletével adta ki a német középiskolák új szervezetét. A középiskolák, amelyek eddig 9 évfolyamúak voltak, ezentúl 8 osztályból állanak. A koedukáció teljesen megszűnik és leányok csak nagyon kivételes esetekben járhatnak fiúiskolába, fiúk leányiskolába egyáltalában nem járhatnak. A felső osztályok (6–8) tanulói megoszlanak, egyik részük menyiségstant-természettudományokat, a másik részük nyelvi tárgyakat tanul intenzívebben. Egyébként az oktatás a többi tantárgyban közös. A munkaközösség mindkét tagozatában kötelező. A rendelet megállapítja az egyes osztályok maximális létszámát is: az I–II. osztályokban 40–40, a III.–V. osztályokban 35–35, a 6–8 osztályokban 25–25.

Az új szervezet új középiskolát létesít: az *Oberschulét*, amely most a német középiskolák főalakja. 8 osztályú iskola, amely a felső három osztályban nyelvi és matematikai csoportokra tagozza az osztály tanulóit. Kötelező nyelvek: angol az első osztálytól, latin a harmadiktól. A felső osztályok nyelvi tagozatában még egy harmadik modern nyelv. A leányok Oberschuléjának felső osztályai egy nyelvi és egy háztartási csoportra oszlanak. Kötelező nyelvek: az angol az első osztálytól, a latin nyelv helyett a leányok női kézimunkát tanulnak. A felső osztályokban a háztartási csoport az ú. n. *Frauenschule* feladata háziasszonyokat és anyákat nevelni. A nyelvi csoportban kötelező a francia nyelv.

Az új szervezet továbbra is meghagyja az ú. n. *Aufbauschulét*, ez egy hatosztályú középiskola, amely az elemi iskola VI. osztálya után fölvételi vizsga alapján veszi föl a tanulókat. Főként a falusi tehetséges gyermekek számára van. Kötelező nyelvek az angol és a latin. Egyébként hat év alatt végzik el a 8 osztályú Oberschule egész anyagát, de a felső osztályok nem tagozódnak.

A másik középiskola-forma a *gimnázium*. A latin nyelv az első osztályban kezdődik, a görög nyelv a harmadikban, az angol nyelv az ötödikben. Ezeken kívül a hatodik osztálytól fakultatív a francia nyelv, heti 2 órában. A Németországban uralomra jutott világszemlélet következménye, hogy a gimnázium háttérbe szorult. Leányok részére egyáltalában nincsen gimnázium, a meglevők fokozatosan megszűnnek, illetőleg átalakulnak Oberschulévá. Bajorországot kivéve egész Németországban összesen csak 157

gimnázium van, de ez a szám is állandóan esőkenőben van. A régi Poroszországban a fiúiskolák 44%-a volt gimnázium, ez az arányszám ma 14,5%-ra csökkent.

Ausztriában a Birodalomhoz való csatlakozás után lényeges változás egyenlőre nem történt az iskolarendszerben. Az új rendszer Dr. *Menghin Oswald* egyetemi tanárt nevezte ki közoktatásügyi miniszterré. Az új közoktatásügyi miniszter első rendeletében felhívja az iskolák vezetőit arra, hogy a régi tankönyvek nem felelnek meg az új szellemnek, amelyet a csatlakozás után az iskoláknak követniök kell. Miután pedig a régi könyvek kicserélése hosszabb időt vesz igénybe elvárja, hogy a hiányok különösen a német nyelv és történelem tanításánál az élő tanításban pótolassuk. Egy másik rendelettel a régi rendszer által kiadott rendelet alapján a torna oktatás keretében folytatott katonás nevelést, valamint a lövészet gyakorlatokat azonnali hatállyal beszünteti. Elrendeli, hogy a fegyverek és lőszer a további rendelkezés beérkeztéig biztos őrizetbe veendő, a rendelet pontos végrehajtásáért az iskolák vezetőit teszi felelőssé. A tornaoktatásnál ilyenképen felszabadult időt ismét általános testnevelésre és sportgyakorlatokra fordítandó.

3. Parasztnépfőiskola Zágrábban. Zágrábban az Egészségtani Intézettel kapcsolatban 9 év óta áll fenn népiskola, ahol október 15-től március 15-ig paraszt férfiak és április 1-től június 30-ig paraszt nők részére tartanak előadásokat. A látogatás csak az írás-olvasás tudásához van kötve. A férfiaknak a következő tudománysszakokból tartanak előadásokat: kémia, fizika, biológia, egészségtan, mezőgazdaságtan, jog, nemzetgazdaságtan, kereskedelmi és gazdasági földrajz, irodalom, zene, bevezetés a képzőművészetekbe. Gyakorlatokat tartanak: a melegházban, zöldség, gyümölcs és szőlő-kertben, az istállóban, a baromfiudvarban. Tanulnak ezenkívül asztalosmunkát és könyvkötészetet. A nők részére a következő előadásokat tartják: egészségtan, csecsemőápolás, gyermekápolás, konyhakertészet, baromfi-tenyésztés. Gyakorlatok: a konyhakertben, baromfiudvarban, a konyhában, ahol az olesó és jó főzést tanulják, különös tekintettel a jugoszláv parasztgazdaságok termékeire. Tanulnak továbbá varrni és foltozni.

Míg a nők kiképzése teljesen gyakorlati ismeretekre szorítkozik, addig a férfiaknak általános ismereteket is iparkodnak nyújtani. A főiskola megteremtője a most már 70 éves Turitsch tanár, akinek nyilatkozata szerint a hallgatók sokat tanulnak az ott töltött pár hónap alatt. De a kiképzést a tanfolyammal nem tekintik befejezettnek, a tanulókkal ezután is fenntartják a kapcsolatot és ecélből havi folyóiratot adnak ki. Azt is tapasztalják, hogy a tanfolyamot végzett férfiak és nők visszatérve falujukba, ott a többire jótékony hatással vannak.

A főiskola internátussal kapcsolatos és évenként 40 férfit és 40 nőt vesznek föl az ország minden részéből. A hallgatók között minden életkor képviselve van. Az előadásokat 32 előadó tanár tartja, kik közül 6 a zágrábi gazdasági főiskola tanára.

Érthető, hogy az előadásoknál sok nehézség mutatkozik, amennyiben a hallgatók a legegyszerűbb terminológiát sem értik meg és így minden

ilyen fogalmat külön meg kell magyarázni. Az is baj, hogy teljesen hiányoznak megfelelő tankönyvek. A tanárok előadásból jegyzetfüzetek alakultak, amelyek úgy-ahogy megfelelnek a hallgatók színvonalának. Ezek azonban egyenlőre csak kéziratban vannak meg.

Kezdetben sok külső nehézség is mutatkozott, ezek között nem a legkisebb a parasztság bizalmatlansága minden úri kezdeményezésset szemben. Ezt a bizalmatlanságot volt legnehezebb leküzdeni, most ebben már segítségükre vannak a végzett hallgatók is.

4. Gyermekmúzeum New-Yorkban. A Brooklinben létesített gyermekmúzeum nagy parkkal körülvett két nagy épület, amelyek minden 4 éven felüli gyermeknek egész nap nyitva állanak. A gyermekektől csak azt követelik meg, hogy mielőtt a múzeum tárgyaihoz hozzányúlának, megmossák kezeiket, és a foglalkoztatási tárgyakat használat után rendesen visszarakják eredeti helyükre. A múzeumban tanítónők vannak alkalmazva, akik a gyermekekkel foglalkoznak, a kívánt felvilágosításokat megadják és szükség esetén segítséget is nyújtanak a gyermekeknek. Egy külön teremben a gyermekkertészről azzal van elfoglalva, hogy a múzeum legfiatalabb látogatóit fogadja és azok foglalkoztatásáról gondoskodik. Erre a célra a terem mindenféle hasznos játékszerrel el van látva.

A múzeum leglátogatottabb az iskolai idő után, amikor nagyon sok tanuló jön ide, hogy az itt rendelkezésre álló eszközök felhasználásával, másnapi feladataikra előkészüljenek. Alaposan megtanulhatják itt a természetrajzot a vitrinekben elhelyezett gazdag állatgyűjteményekről, életnagyságú modellekről, amelyek pl. a rovarok szaporodását, fejlődését, egyéb élettevékenységét mutatják. Gazdag növény és ásványgyűjtemények segítik ezekben a tárgyakban a tanulót. A használhatóságot nagyban elősegítik a nagyon ügyesen alkalmazott feliratok, amelyek minden szükséges felvilágosítást megadnak.

Külön terem szolgál a történelem tanulására, ahol nemcsak Amerika van igen szemléletesen feldolgozva, hanem a kiállított tárgyak és képek igen szemléletesen mutatják az emberiség történetét az őskortól a mai napig. A szemléltető eszközök itt is művészileg kiállított képek és plasztikus modellek. Látható pl. Guttenberg a szedőszekrénye mellett, az első távíró modellje, általában tanulmányok történetére vonatkozó szemléltető képek és modellek.

Nagy könyvtár, igen sok képanyaggal ad alkalmat arra, hogy az iskolában tanultakat öntevékenységgel kiegészíthessék. A könyvtár vezetői nagy pedagógiai érzékkel irányítják ebben a munkában a tanulókat és szakértelemmel látják el a tanulót a megfelelő könyvvel és képanyaggal.

Egy külön teremben mozgóképeket vetítenek. Rendszerint tanulságosakat, néha azonban mulatságosakat is. A vetítés közben a gyermekek között ülő tanítónők adnak halk hangon felvilágosítást és magyarázatot.

A tanulók rendelkezésére áll egy nagy rajz- és mintázó terem is. A tanteremben nagy asztalok vannak és a rajzoláshoz, festéshez és mintázáshoz szükséges minden eszközt megtalálják a tanulók ebben a teremben. Az itt készült legjobb munkákat egy külön teremben kiállítják.

A múzeum nemcsak didaktikai célokat szolgál, de neveli a gyermekeket figyelemre, a tárgyak helyes megfigyelésére, fejleszti a művészi megfigyelésre való érzéket és előkészíti a tanulót a különféle életpályákra.

5. Számolási képesség vizsgálata. A prágai pedagógiai főiskola különféle korú gyermekek számolási képességét vizsgálja, amely vizsgálatnak nemcsak tudományos, de első sorban pedagógiai fontosságot tulajdonítanak. Megvizsgálták 1125 gyermek számolási képességét az elemi iskola első hónapjában. Megállapították, hogy a csehszlovák gyermek számolási képessége átlagban nemcsak eléri, de bizonyos viszonylatban túl is haladja a nyugati és középeurópai vagy északamerikai gyermekek színvonalát. Túlryomó többségben tudnak 4-ig számlálni, négy tárgyat meg tudnak számolni és 5 lapot tudnak pálcával helyettesíteni.

Megvizsgáltak továbbá 6000 elemi iskolát végzett gyermeket és két katonai ezredet. Ez utóbbiak nagyon rossz eredményt mutattak, kitűnt, hogy még főiskolát végzett emberek se tudták hiba nélkül az alapműveleteket.

A vizsgálatokat most nagyobb mértékben folytatják. Megvizsgálják 25.000 mindenféle iskolafajból és évfolyamból összegyűjtött tanulót, továbbá szülőket és katonákat, hogy mennyire járatosak a legegyszerűbb számolási műveletekben. 6 egyszerű számtani feladatot kapnak, amiből bizonyos idő alatt annyit oldanak meg, amennyit tudnak. Meg akarják állapítani, hogy a különböző korú állampolgárok mennyire járatosak a számolásban, hol vannak hiányok, hol kell esetleg a tanítási eljárásn változtatni. A vizsgálatok eredményéhez mérten tesztekert fognak kidolgozni, amelyek a tanítónak módot nyújtanak, hogy egyszerű eszközökkel megállapíthassa, mibe és mennyire maradt el osztálya az általános középértékről vagy mennyire haladja azt túl.

A végzett vizsgálatok már eddig is több érdekes tapasztaltot nyújtottak. Így pl. megállapították, hogy a háromszor hibásan számolt $4+5$ -re, hét hibásan számolt $5+4$ esik. A szorzás 7-tel meg 8-cal sokkal nehezebb és több hibát eredményez, mint a szorzás 6-tal vagy 9-cel. A kiségerszeregy legnehezebb tétele a 8×7 sokkal több hibát ad, mint a 7×8 . A legtöbb hiba az osztásnál fordul elő és különösen tömegesen akkor, ha az osztandóban egymás mellett két zéró fordul elő. Pl. 26005:5 feladat megfejtése a legtöbb esetben hibás 521-et eredményezte.

A vizsgálatok eredményképen a tankönyvekből kihagyják a gyakorlati életben teljesen fölösleges sokjegyű számokkal való műveleteket és inkább arra törekszenek, hogy a kisebb számokkal való műveleteket kellőképen begyakorolják és mechanizálják.

6. A tanév új szabályozása Olaszországban. Az olasz közoktatási miniszter most kiadott rendelkezésével újra szabályozta a középiskolák, szakiskolák és a népiskolák tantervét. Eszerint a tanév tulajdonképen október 16-ától július 15-ig tart. Vizsgák június 16 és július 15, továbbá szeptember 16 és október 15 között tarthatók. A beíratások szeptember 1 és október

10 között eszközölendők. A javító vizsgára utasított tanulók október 15-ig iratkozhatnak be. A karácsonyi szünet december 22-től január 8-ig, a husvét-i szünet zöldesüttörtőktől husvéthétfőig tart.

7. Analfabéták Romániában. Románia most tette közzé az 1930-as népszámlálás végleges eredményeit. Eszerint a 14.489.914 lakos közül írni-olvasni tud 8.213.592 vagyis 56,7%. A legtöbb analfabéta Besszarábiában van, ahol egyes kerületekben az analfabéták száma a lakosság 71%-a. A legkevésbé az írni-olvasni nem tudó a Bánátban 28% és Erdélyben 32%. Brassóban és Nagyszebenben csak 15 illetve 13% az analfabéták száma.

8. Városi gyermek a falun. Lengyelországban mind több városi iskolát kapcsolnak össze falusi otthonnal, ahova az osztályok a tanév folyamán fölváltva párheti tartózkodásra kivonulnak. Ezen idő alatt egyes tárgyakban való tanítás, a változott élettel való kapcsolat következtében sokkal gyakorlatibb mint a városban. Ez idő alatt tanár és tanítvány lényegesen közelebb jutnak egymáshoz. De a falusi tartózkodásnak sok egyéb kedvező hatását is tapasztalják. Hogy a falusi otthon költségeit apasszák, a tanulók az otthonban kertészettel és állattenyésztéssel is foglalkoznak, aminek szintén megvannak a kedvező nevelői hatásai. Szervezetileg az otthonok a varsói pedagógiai múzeumhoz, mint központhoz vannak kapcsolva. A múzeum folyóiratot ad ki, mely az otthonukban szervezett tapasztalatokat közli.

9. Iskolakötelezettség egyes országokban. A leghosszabb a tankötelezettség az Északamerikai Egyesült Államok egyes szövetséges államaiban, ahol az 18 éves korig, a többi állam 16 éves korig tart. Kanadában, Norvégiában, Oroszországban, Svájc egyes kantonjaiban és Angliában 15 éves korig. Belgiumban, Braziliában, Dániában, Németországban, Észtországban, Finnországban, Franciaországban, Japánban, Ausztráliában, Lengyelországban, Romániában, Svédországban, Svájc egyes kantonjaiban és Csehszlovákiában 14 éves korig, Albániában és Luxemburgban 13 éves korig, Görögországban, Portugáliában, Spanyolországban, Magyarországon, Jugoszláviában és Olaszországban 12 éves korig tart a tankötelezettség.

10. Tanítók mezőgazdasági kiképzése. Milánóban külön iskolát állítottak, ahol elemi iskolai tanítók és tanítónők egy évig tartó tanfolyamon elméleti és gyakorlati mezőgazdasági kiképzésben részesülnek, hogy működési helyükön a modern mezőgazdasági eljárásokat terjeszthessék.

11. Az oxfordi Ruskin Kollégium. Olyan főiskola, mely munkások képzésével foglalkozik. A tanulmányok főként olyan kérdésekre vonatkoznak, amelyek a dolgozók érdekeivel, a munkásszervezetek jogaival összefüggésben vannak.

A teljes tanfolyam két hétig tart. Az első évben gazdaságtant, társadalmi és

gazdasági történelmet, Európa történelmét, brit alkotmánytörténelmet, politikai elméletet adnak elő. Számos póttanfolyam van, ahol angol nyelvet és fogalmazást tanítanak, vagy különféle kulturális kérdésekről adnak elő. Egyes felolvasásokat tartanak a brit munkásszervezeti mozgalmakról, a szakszervezetek jogairól stb.

A második évben hasonló kérdéseket tárgyalnak, de mélyebben hatolnak az egyes problémákba. Említett tanterv felkarolja azokat a tantárgyakat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a hallgató az oxfordi egyetemen a nyilvános és szociális közigazgatásból diplomát szerezhesen. Erre a vizsgára azok jelentkezhetnek, akik mindkét évfolyamot végighallgatták.

12. Falusi iparosmesterek képzése. Érdekes iskolakísérlet folyik a Loir folyó völgyében fekvő Illires nevű községben. A folyó tanév elején iskolát nyitottak, ahova olyan 12 éves gyermekeket vesznek föl, akik mesterséget akarnak megtanulni, amelyet azután falun akarnak folytatni. Az iskola tanterve szerint heti 10 órában általános művelő tantárgyakat, 6 órában elméleti és gyakorlati mezőgazdaságtant és heti 20 órában ipari gyakorlatot tanítanak. Főképpen a faluhelyen szükséges iparokra tanítják őket a környék iparos mesterei és pedig összesen 160 órán asztalossgot, 240 órán kovács és lakatos mesterséget, 160 órán patkoló kovácsságot, tanulnak továbbá elektrotechnikát, mezőgazdasági gépek szerelését stb. Természetesen ennyi idő alatt egyik mesterséget sem tanulják meg tökéletesen, a cél az, hogy valamennyit megismerjék és azután határozzanak, melyikhez éreznek legtöbb hajlandóságot. A végleges választás a pályaválasztási tanáccsal való megbeszélés után történik, amikor azután a választott mesterségre teljesen képezik a tanulót.

13. Politika az iskolában. Az angol tanítószövetség erőlyesen állást foglalt az iskolára gyakorolt mindennemű pártpolitikával szemben. Tiltakozik az ellen, hogy a tanítóságot valamilyen politikai párt gramafonjává alacsonyítsák le, amelyik parancsszóra a parlamenti többségi párt lemezeit közvetítse az iskolában. Az angol tanítót mindennemű pártpolitikától szabadnak akarják tudni. A tanítószövetség ezen határozatára, a szövetség folyóiratában nyilatkozik az angol hadügyminiszter az iskolák újabb feladatairól. Eszerint nem az uralmon levő politikai irány, hanem a megváltozhatatlan világesemények kényszerítik az angol iskolát is, hogy a katonai szolgálatot megelőző nevelést előmozdítsa. A miniszter kifejti, hogy ezalatt nemcsak katonai szolgálatra előkészítő testnevelésre gondol, hanem első sorban honvédelemre való szellemi előkészítésre.

14. Testi fenyték az angol iskolában. Szinte hihetetlen, hogy az angol iskolákban bizonyos esetekben meg van engedve a testi fenyték alkalmazása. Azonban ezt csakis az iskola vezetője alkalmazhatja, Csak a helyi hatóság által engedélyezett versző használható és csak 2 ütést szabad adni. Dadogókat, gyenge testalkatúakat, leányokat és 7 éven aluli gyermekeket megverni tilos.

Szenes Adolf.

A Magyar Paedagogia 3—4. száma első helyen Lukács György tanulmányát közli „A nemzeti szocializmus pedagógiai rendszeréről”. Hitler a klasszikus műveltség híve, mert szerinte a testi egészség a legfontosabb, vagyis a mens sana... elvvel tart! Az ő rendszere azonban nem az egyén, hanem a köz szempontjából értékeli az egészséget. Csak másodsorban jön a szellemi képességek kifejlesztése, és ebben fő a jellemnevelés. A tudnivalók felesleges tömegével szemben túlsúlyra kell jutni a sportnak és tornának, főképpen a támadó jellegű bokszolásnak. A nemzetnek csak a fokozott akarat-erő és szenvedély adhatja vissza, amit tőle igazságtalanul elvettek. A jellemnevelés szempontjából el kell tűnnie a feljelentésnek, a spiciliskedés lehetőségének az iskolából. A nevelés feladata az akarat-erőt és elhatározóképesseget kifejlesztetni, a vélemény-nyilvánítás bátorságát és a felelősségvállalást lehetővé tenni. Az ismeretanyagot, adatokat mérsékelni kell, ne tömjük tele az ifjúság agyát holt anyaggal. Épígy felesleges az idegen nyelv tanulása, mert csak két százalék veszi valóban hasznát. Az általános műveltség ideális legyen, humanisztikus. A szakképzést is ez előzi meg. A tehetségek kiválását elő kell segíteni. A tanulmány írója azután röviden rámutat, mi ezekben az elvekben a nálunk is követendő, s mi az, ami a magyar nép higgadt felfogásától eltér. Loczka Alajos a gyakorlati középiskoláról és tanítóképzésről szóló törvényjavaslatokat méltatja. A természettudományok kifejlődése hozta magával a reáliskolák kifejlődését, s mivel a természettudományok a gimnáziumba is bevonultak, ismét egyesült a kétféle iskolatípus. Újabb szétválasztó körülmény állott be azért, hogy a tiszta tudomány mellett előre törtek az alkalmazott tudományok is. Ezek kielégítésére új iskolafajok alakulnak ki, amelyek az iparos, kereskedő és gazdálátétegekből kibontakozó új középosztály fejlődését segítik elő. Erre példát mutat az Egyesült Államok, a belga és a lengyel iskolaszervezet. Nálunk is megvan ezeknek az iskoláknak történelmi alapja az eddigi ipari, kereskedelmi és gazdasági iskolákban. Ez a társadalmi építőmunka az új iskolatípusokban tervszerűbben érvényesülhet. A tanítóképzés átalakítását ugyancsak több külső erő teszi szükségessé. A művelődési anyag növekedése, a tanító munkájának sokoldalúsága a falu életének vezetésében, a nevelés művészetének nagyobb kifejlődése, a falu más vezetőrétegének (jegyző, gyógyszerész, állatorvos) az érettségi adta nagyobb megbecsülése teszi szükségessé a tanítóképzésnek emelését is, érettségire alapozását. A külföldön erre is találunk már példákat. Törvényünk szerint a tanítóképzés alapja a négy éves liceum, amelynek elvégzése után az ifjú, amennyiben nem alkalmas, vagy nem óhajt tanítói pályára lépni, sok más irányban érvényesítheti erőit. Aki nevelői pályára óhajt lépni és a szelekció megszorításának megfelel, két éves akadémiai képzés után tanító, vagy a megfelelő szak- és főiskolákba lépve gazdasági szaktanító, testnevelő tanár, ének, zene-, rajz- és kézimunka tanár, polgári iskolai, vagy gazdasági szaktanár lehet. Kivétel a gimnáziumi tanári pálya. A tanítói túltermelést fogja csökkenteni a szelekció és a tanítóképző akadémiák korlátozott szá-

ma. Igen nagy horderejű a reform a leánynevelés szempontjából is. Eltereli a nőket a férfiakra való pályáról, s nemcsak nekik megfelelő pályák felé irányítja, hanem nevelési rendszerével és tananyagával a családayai hivatásra is előkészíti. Cikkirő egyetlen szóval sem említi meg azonban sehol, hogy akár a fiú, akár a leányliceumba való felvételre a gimnáziumon kívül a polgári iskola négy osztálya is jogosít. Pedig ez a körülmény szintén sok érdekes és a törvényt támogató gondolatot tartalmaz. *Faragó László* tanulmányának első részét közli a folyóirat. A tanulmány címe: „A német közoktatásügy az államátalakulás óta.” A Birodalom kulturális törekvése a népi egység megvalósítása, a közösség embere. A nevelésben az iskola másodrangú szerepre szorítottatott. Az ifjúság nevelése a párt ifjúsági szervezete, a Hitler-Jugend útján valósul meg. Más világi ifjúsági egyesület nem működhet. A 10–14 éves tanulóifjúság 5 napon át az iskoláé, egy napon a családé és egy napon a HJ szervezeté. A HJ tagja csak önkéntes jelentkezés útján lehet valaki. Vezetőit az ifjúság köréből nevelik ki. A HJ szervezet és az iskola között kezdetben némi ütközések voltak, amit egyik rendelet is mutat: „Az iskola munkáját feltétlenül tiszteletben kell tartania és követelményeit teljesítenie kell. „A HJ munkássága az ifjúság minden fontosabb ügyére kiterjed. A Landjahr intézménye 9 hónapi vidéki táborba viszi a népiskolát végzett és a középiskolában tovább tanulni szándékozó, városi gyermekeket, hogy megismerjék a falusi életet és a gazdasági munkát. Az iskolaszervezetben teljes mértékben érvényesül a „vezér“-elv. Az egyes országok a Birodalmi Nevelésügyi Minisztérium rendeletein belül intézkedhetnek. Az iskola minden ténykedéséért egyedül az igazgató felelős, testületi határozat nincs. Az egyes városok iskolai közigazgatásáért a polgármester felelős. A tanácsadó szervezet meghallgathatja, de azok véleményének kötelező ereje nincsen rá. Ennek az elvnek folyománya a munkaiskolai elv háttérébe szorulása is. A magán előkészítő iskolákat (nálunk egyszerűen magániskolának nevezik), a zsidó magániskolákon kívül megszüntették. A zsidó tanulókat lehetőleg ezekbe a magániskolákba szorítják.

A folyóirat kisebb közleményei között is szerepel egy német vonatkozású cikk a német pedagógia világviszonylatáról.

Igen értékes még a Krammer Jenő szerkesztésében megjelent *Pedagógiai Évkönyv* tartalmának ismertetése *Kemény Gábortól* „Magyar pedagógia Csehszlovákiában” címen.

A folyóirat Irodalom című rovatából kiemeljük *Szenes Adolf* két ismertetését a „Polgári iskolai kérdések a szegedi tankerület polgári iskolai igazgatóinak értekezletén” és a „Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén” című összefoglaló munkákról.

Az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny februári számában *Semerkay József* a felsőosztályok és az érettségi vizsgálatok magyar írásbeli dolgozatai ról ír. *Suszter Oszkár* a középiskolai tanárképzéssel foglalkozik. Reformra nem azért van szükség, mert az eddigi rossz, de javításra mindig törekedni kell. A tanárképzés igazi helye a középiskola, vizsgái után ott képezi magát tovább a tanár. Külön tanárképző főiskolára nincs szükség, az egye-

tem tökéletesen megfelel. Nemcsak tudós, de tanárképzés is folyik ott. Ennek bizonyítéka, hogy az egyetemi tanárok nagy része, a bölcsészeti karon, gimnáziumi tanárból lett! A tanárnak is szükséges „mélyebben meríteni“. Az egyetemi hézagos előadást ki fogják pótolni az egyetemi kézikönyvek. A tanári gyakorlatot megnehezítve látja a sok írásmunka miatt (tanmenet, óraterv). Szerinte nem is lehet megmondani szept. 10-én, mit fog valaki tanítani dec. 15-én (de hogy pl. évi 90 órás tárgyból hol fogunk tanítani az 56-on, azt bizony nagyjából tudni kell!). Az iskolafelügyelet alaposabb tétele sokat fog segíteni, de az iskolafelügyelők tartsanak majd mintatánításokat. Az igazgató is sok támogatást nyújthat jóindulatú irányításával.

Masszi Ferenc a tankönyvirásra pályázat hirdetését tartja szükségesnek. A pályázat legyen titkos, csak hosszabb tanári gyakorlattal bíró vehessen benne részt, a pályázatok elbírálását a Tankönyvügyi Bizottság végezze. Ezek a főbb szempontok. Masszi javaslata alapos, szép, áttekinthető munka.

A Magyar Tanítóképző áprilisi számában *Molnár Oszkár* örömmel üdvözlí a tanítóképzés új rendjét, amely előreláthatólag óriási lendülettel viszi előre a képzést, sok eddig megoldatlan probléma megszüntetésével. Hisszük, hogy ez a megoldás nemcsak a tanítóképzős tanárok, hanem a tanítók körében is nagy megelégedést kelt. *Jelitainé Lajos Mária* nőnevelési kérdésekről írva csak akkor látja hasznosnak és hosszú életűnek a liceumot, ha a nő testi és lelki tulajdonságainak figyelembevételével építi ki tantervét, rendezi el anyagát, kettős (szakirányú képzés és családayai hivatás) munkakörre készít elő több gyakorlattal és kevesebb elmélettel. Egyúttal számos női munkalehetőségre, melyre nevelni lehetne, mutat rá. *Vadász Zoltán* érdekes gondolatra mutat. Az új képzési rend alapján a liceum növendékének az érettségiig el kell döntenie, érez-e magában hajlamot, a liceum tanárainak ugyancsak meg kell bírálnia, vajjon a jelentkező alkalmas-e a tanítói pályára, mielőtt látta volna az elemi iskola belső életét, s nemcsak elmosódott gyermekkori emlékekre építene. Jeles tanuló még nem lesz feltétlenül jeles tanító! Szükségesnek véli, hogy a licium növendékei hospitálások útján lássanak bele az elemi iskola munkájába, hogy döntésük tárgyi alapot nyerjen.

A folyóirat májusi számában közli *Kósa Kálmánnak* a rádióban elhangzott előadását a gyakorlati irányú leánynevelésről. Főcélja volt az új leányliceumot, nevelési irányát megismertetni a nagyközönséggel. *Padányi Frank Antalnak* a Tanárképző-Intézeti Tanárok Egyesületének közgyűlésén elhangzott elnöki megnyitóját is közli a folyóirat. Kimutatja, hogy Hóman Bálint v. kultuszminiszter mindenben Szent Istvánt követte a tanítóképzés megreformálásával. Néha furán hangzik. *Undi Mária* a magyar kézimunkaoktatásról, s főleg a népművészet megőrzéséről és továbbadásáról ír szívből fakadó meleg hangon. *Tscheik Ernő* a táblai rajz fontosságáról szól. Nemi rajzkészség minden szaktanárnál elengedhetetlen, nem lehet azt várni hogy a rajztanár pótolja a hiányokat.

A Nevelésügyi Szemle f. évi 2-3. összevont számában *Kemény Ferenc* Pax Paedagogica cím alatt a szélsőséges új (radikális) és bizonyára épen

olyan szélsőséges régi (konzervatív) iskola között látott harcot óhajtja nyugvóponttra hozni. Az elvek harcát hasznosnak látja, s ennek tulajdonítja, hogy ma már a régi könyviskola a modern eszméket falai közé engedte. Ellenben az „új iskola“ hibáit részletesen tárgyalja. Ezt a szélsőséges irányt jellemzi a megalkuvást nem ismerő felfogás, amely a régi iskolában semmi jót nem lát, csúcsteljesítményekre (rekordokra) törekszik, végül nem számol a népjellemmel, hanem a külföldi mintát szolgálai másolja. (Azt hisszük, hogy a Lernschule is ilyen szolgálai azonosság volt az egész világon!) Értékes az a megállapítás, hogy egyik túlzás sem állhat meg önmagában. A szélsőséges álláspontok kialakulása az emberi természetből megérthető, de fennmaradása egészségtelen. Cikkíró békeajánlatát a következő pontokban terjeszti elő: 1. Egyik fél se higgye, hogy az ő álláspontja és iskolája az egyedül helyénvaló. 2. Egymástól vegyék át azt, ami értékes. 3. Külföldi mintákat szolgálai ne vegyenek át. 4. A „Mindent a gyermekből“ jelszót össze kell egyeztetni a „Mindent a gyermekért az élethez viszonyítva“ elvével. 5. Az egyéni nevelést és a személyiség pedagógiáját össze kell egyeztetni a szociális és nemzeti neveléssel.

Petróczi István „Helyesírás, iskola, művelt középosztály“ című tanulmányát különösen figyelmébe ajánljuk a folyóirat következő számában a szakiskolákról szép tanulmányt írt írónak, aki a kereskedelmi iskola ellen felhozott vádat, hogy végzett tanulói gyakran nem tudnak helyesírást, kényelmesen áttolja a kereskedelmi iskolák alapiskoláira, a közép- és polgári iskolákra, mondván: „A helyesírás érzékeny pontja marad iskolánknak mindaddig, míg a hozzánk kerülő tanulók túlnyomó része hadilábban áll a helyesírással.“ Ez a vélemény tehát azt tartja, hogy a kereskedelmi iskolának már nem lehet feladata a helyesírás kialakítása. Jelen cikk írója azonban megállapítja, hogy a helyesírás oktatása nem állhat meg a középiskola negyedik osztályában, hanem ezt a munkát tervszerűen folytatni kell a felsőbb osztályokban is. Hivatkozik Nagy J. Béla megállapítására: „tanulóink még csak középiskolai tanulmányaik végén, a VII–VIII. osztályban sajátítják el végleg a magyar helyesírást.“ Ezt a megállapítást azonban írónk túl jóindulatúnak találja, mert a helyesírás ügye nemcsak a gimnáziumot, hanem még az egyetemet végzettek között sem áll olyan biztos és megnyugtató alapokon. Ennek okát elsősorban a mind rövidebb időköz alatt változó nyelvhasználat és helyesírási szabályok módosulásában látja, másrészt azon körülményben, hogy a helyesírást tisztán formális munkának nézve, elhanyagolt harmadrendű szerepre szorul már a III. osztályban és még rosszabbodik a helyzet a felsőbb osztályokban. Oka a gyenge eredménynek az a vélemény is, hogy a magyar helyesírás könnyű, s így elhanyagolják behatódóbb tanítását. Pedig egymással ellenkező szabályok alkalmazása azonosnak látszó esetekben épen nagy nehézséget okoz. A bajok egyik forrása azután a tanároknak nyelvtudományos ezirányú hiányos kiképzése, másik a tanárok ilyirányú pedagógiai kiképzésének teljes hiánya. Még csak jó vezérkönyv sem áll a középiskolai tanárok rendelkezésére, mint az elemi iskolai tanítóknak a Drózdý-féle vezérkönyvben és a polgári iskoláknak gyakorlóiskolánk tanáranak, Szántó Lőrincnek vezérkönyvében, mely utóbbit pedagógiai irodalmunk korszakalkotó munkájának

nevez. Cikkíró szerint számolni kell azzal a körülménnyel, hogy az elemi iskola ma csekélyebb helyesírási és nyelvi ismerettel bocsátja ki tanítványait, mint azelőtt, aminek az oka azonban nem a tanítóság, hanem a tantervi túlsúlyfoltosság, túlterhelés. Súlyos hibának látja azt is, hogy a középiskola III. és IV. osztályában a magyar nyelvi órák száma még a testnevelési órák számánál is kevesebb. A magyar nyelvi órák számát épen azért csökkentették, hogy a 20–21 éves korban könnyebben elsajátítható katonai gyakorlatokra és az elfeledésre determinált gyorsírásra jusson idő. Szükséges tehát a tanárképzés megfelelő átszervezéséig is olyan pedagógiai vezérkönyv, mint Szántó Lőrincé, megfelelő leíró nyelvtan gyakorló ~~írásmű~~ ^{írásmű} szel a tanulók számára, végül legalább a III.–IV. osztályokban a magyar órák számának felemelése.

Kelemen Ferenc megállapítja, hogy földművelő népünknel a könyv igen elhanyagolt szerepet játszik. Osztályról-osztályra menve keresi, miként lehet a tanulókat az elemi iskolában a jó könyvek szeretetére és olvasására nevelni. A tervszerű munkának a ma még kevés és hiányos népkönyvtárakban kell folytatódnia.

Végh József az óvónőképzés százéves történetét ismerteti. *Hübner József* az iskolán kívüli népművelés és érzelmi élet neveléséről ír, amelynek főszekőze az ünnepek. Ezek helyes megrendezésére és vezetésére ad nagy gyakorlatából mgiszívlelendő tanácsokat. *Veszelska László* a rajziskola és a tanonciskolák történetét vázolja a XVIII. század végén. *Jeszenszky Sándor* az iparostanoncok képzésében érvényesítendő nevelői szempontokat tárgyalja. *Wagner Ferenc* a szlovenszkói magyar pedagógusok munkálkodását ismerteti főként a Krammer Jenő szerkesztésében megjelent Pedagógiai Évkönyv alapján. Közli a folyóirat a Szegeden megalakult és országos szervezetté formálódni óhajtó Magyar Nevelők Egyesületének megalakulását és szervezetét. Sajnos, az eddigi tanítórendi széttagoltságot szakosztályi rendszerével ez sem oldotta fel! Ez a széttagoltság a szakosztályi üléseken erősen ki-domborodik.

A folyóirat 4–5–6. összevont számában *Masszi Ferenc* iskolai nevelésünk közös vonásait keresi. Ez a kérdés a főigazgatóságok megalkotása után szükségessé vált. Általános, de részleteiben keveset mondó közös vonás a nemzet jövőjének előkészítése. Az egyes iskolatípusoknak azonban vannak speciális céljaik is. Egyik kézzel fogható közös vonás az erősen korszerű valláserkölcsös nevelés. Az erre vonatkozó tantervi utasítások hiánya bizalom az egyházakkal szemben. Másik közös vonás a nemzetismeret első helyre állítása. Közös az általános műveltség óhaja is, bár itt az elemi, polgári iskolák és gimnáziumok, velük szemben a szakiskolák között főként mennyiségbeli különbség van. Az öncélúság még a szakiskolákban sem jelent egyoldalúságot. Közös vonás, hogy a gyermek a nevelés kiindulópontja. Közös a tanulók öntevékenységének kívánása is, egyszerűen kifejezve: a tanulónak magának kell cselekednie. Amit a tanuló megcsinálhat, ne tegye a tanító. A tanuló képességeit és a végzendő munkát ismerve nem fogunk túlzásokba esni. Közös vonás a nevelő egyéniségének érvényesítésére való utalás. A szociális érzék fejlesztése is megtalálható minden iskola munkatervében. Még több ilyen vonás volna tárgyalható.

De minden iskola törekvéseit csak akkor koronázza siker, ha a tanulók szorgalmát és kötelességtudását sikerül fenntartani és ha az iskolai nevelést belső és külső bizalom támogatja.

Tóth Pál László „Az új középiskolai leíró magyar nyelvtan elé” című cikkében Petróczinak az előbbi számban megjelent írásban tett megjegyzésére válaszképpen ismerteti azokat az elgondolásokat, amelyek könyvének megírására vezették. Mint cikkíró mondja, nem nyelvtant kívánt adni, hanem csak a nyelvtanítás egy formai módszerét ismertetni.

Strausz Antal arra keres feleletet, lehet-e tudományos a középiskolai matematika oktatás? Az értelmi képességek fejleszthetők, de annak mindig alkalmazkodnia kell a gyermek szellemi fejlettségéhez. Ne haladja azt túl, de ne is maradjon színvonal alatti.

Uherkovich Gábor „A tanítóképző-intézetek korszerű biológiai oktatására” ír. Még kiforratlan elemek nem vehetők fel, de már elfogadott elvek, törvényszerűségek nem hiányozhatnak a tanításból. A növény és állatgyűjteménynek egy 1905-ös munka alapján túl nagy jelentőséget tulajdonít. Az iskolának kell is ilyen. De a tanulók nagy számát erre a tömeggyilkosságra fogni talán felesleges.

Schilling Gábor a német, de különösen a hazai polgári iskolai földrajztanárképzés állapotát ismerteti és kíváncsún látja, hogy a Tanárképző Főiskola és az egyetem közötti kapcsolat még szorosabbá váljon, másodszorban tanulmányi kirándulások tegyék a tanárjelöltek tudását és ismereteit alaposabbakká.

Zentai Károly az új katolikus elemi iskolai Tanterv és Utasítás módszeres elveit ismerteti.

Eckerdt Elek „A szakiskola és a társadalom” című tanulmányában alapos munkával mutatja be a szakiskolák, főként a kereskedelmi iskola kialakulását, majd vizsgálja annak a társadalom részéről megnyilvánuló elégedetlenségek okait, amelyek szemrehányást tesznek a kiképzés elégtelensége miatt. Tökéletesen igaza van, hogy az iskolának lehetetlen minden gyakorlatban tökéletesen járatos és kész tanítványokat kiképeznie. De helyesen rámutat arra, hogy ez a képzés milyen módon volna teljesebbé tehető. Az iskolának is van várni valója a társadalomtól. A megbecsültetés egyik feltétele a kereskedelem képesítéshez kötése.

Aldobolyi Nagy Miklós az iskolai kirándulások tervszerű, minden szempontból előkészített és helyesen levezetett módját az iskolai élet szempontjából rendkívül fontosnak tartja.

A Gyermekek 1937. évi 7–10. számában Székely Károly emléksorokat szentel Tiedemann Detre marburgi egyetemi tanárnak abból az alkalomból, hogy százötven évvel ezelőtt jelent meg az első igazi gyermektanulmányi munka az ő tollából.

Draskovits Pál közli a szegedi elemi iskolák negyedik osztályában folytatott lélektani vizsgálatot, amelynek fő célja az volt, vajjon a fölvetett vizsgálati módok alkalmasak-e a középiskolába lépő tanulók képességeinek megállapítására. A vizsgálat teszt-sorozattal történt, amelynek Burkersrode tesztsorozata szolgált mintául. Érdekes megállapítások mutatko-

nak. A zsidó iskola után a belvárosi iskolák következnek, s az egyik tanügyi iskola van a sor végén. A gyors, határozottságot kívánó feladatokat a zsidó iskolában oldották meg jobban, az elmélyedést, megfontolást kívánó mlmkát már kevésbé. Persze az eredményt az is befolyásolja, hogy a zsidó iskolában a létszám 20 körül van, míg más iskolákban 50 körül. Draskovits megállapítása szerint a kísérletek a kitűzött célra felhasználhatók, alkalmasak.

Cser János a magyar gyermek szókinését vizsgálta a 10–14 éves korban és most közreadta a használt szavak gyakorisági szótárát. Véleménye szerint ez igen hasznos a tanítás nyelve és tankönyvírás szempontjából.

A könyvismertetésben nagy részletességgel foglalkozik Szántó Lőrinc gyakorló polgári iskolai tanár magyar nyelvi vezérkönyvével. Kiemeli a szerző teljes tájékozottságát, kiegyenlített elméleti és gyakorlati tudását, módszeres elgondolásainak eredeti vonalvezetését és a kitűnő részletes tanmenetet.

Az Iskola és Egészség márciusi számának első cikke báró *Brandenstein* Béla egy előadásának kivonata, melyben a karakterológia és tipológia kezdődő tanulmányának megállapításait ismerteti. A jellemek és típusok megkülönböztetésének alapjait és a megkülönböztetés alapjául szolgáló jegyeket ismerteti. Ez után a folyóirat *Olasz Péter S. J.*-nek „Gyermekkor, serdülőkori nevelés” című nagy munkájának egy fejezetét közli „A szexuális nevelés” címen. Tájékozottsága e téren igen nagy. Nevelők e problémához nem mernek nyúlni, bizonyára még tanácsai dacára sem. Ennek okát abban látom, hogy bennünket is félreneveltek e téren. De zavaros is korunk a kérdésben. Egyik oldalon azt halljuk, hogy a kommuniztác elve volt a felvilágosítás, túlszinte és elítélendő a még felügyelet alatt álló fürdőélet is, másik oldalon áll pedig az egyházi férfi. Nekünk, könnyen gyanúba hozható laikusoknak a hallgatáson kívül más nem marad. Nem, mi nem világosíthatunk fel állásunk, családunk megélhetésének kockáztatása nélkül! *Szendrey-Karper József* a gyermek- és serdülőkori beálló hangszalagelváltozásokat ismerteti. Ebben a korban ártalmas minden, ami a hangszalagok megerőltetésével jár. Erre az iskolának is ügyelnie kell. De szükséges volna, hogy az iskolán kívüli sport és ifjúsági egyesületek is figyelemmel legyenek a gyermekek hangját veszélyeztető és e korban beállható elváltozásokra. Árt a cserkészlet is a mindenáron való énekelgetéssel, árt az otthoni hangosantanolás is e korban. Amint látjuk, az iskolaorvosi intézmény ezen az oldalon is égető szükség. *Fazekas Imre* „Pedagógus és tuberkulózis” c. tanulmánya erősen érdekelhet bennünket. Félve fog a témához, nehogy fájdalmas sebeket szakítson, gondolata azonban igaz. Nagyon sokszor a tanító, tanár a veszély fészke. Erre megdöbbentő példákat is hoz fel. De látja azt is, hol a baj. A nevelő kenyere, megélhetése forog kockán, jelentkezni nem mer. Ezen csak az segíthetne, ha a könnyebb beteg nevelőket más munkakörben alkalmaznák, ahol nem okozhat tömegszerencsétlenségeket s ha betegsége súlyos, élete végéig folyósítani a teljes fizetést, szabadságolást mellett. De hol vagyunk mi ettől a messzebbre tekintő előrelátástól!

Meg kell említenünk a Macskássy aláírással ellátott ismertetőt a Budapesti Polgári Iskola folyóiratról. Halápy Jenő cikkében a fegyelem kérdé-

ését látja gyenge pontnak. Véleménye és tapasztalata szerint, mondja az ismertető, éppen a fegyelmezés nehézsége a legnagyobb, sőt talán egyetlen gyengéje a munkaiskolának. Igen! Ha a fegyelem alatt a hadsereg közös idejéből ismert „Disciplin“ és „Drill“ értendő. De volt-e már Macskássy úr gyárakban, ahol a legnagyobb munkafegyelem uralkodik minden zaj és emberi hang dacára? Tűrhetetlenné tartja a más hangját a maga tolatkodó és fegyelmet nem ismerő hangja mellett? Tudja magát annyira fegyelmezni, hogy a gyenge tanuló megkezdett beszédébe a maga hatalomadta erőttöbbletével bele ne fegyelmetlenkedjék? Szinte hallom szájából a régi mondókat egy betű javításával: Csend, rend, fegyelem, Aki rossz, azt megverem!

A Pedagógiai Szeminárium a tanévi 8. számában egyik sok tájékoztatanságot eláruló cikk igyekszik megmenteni a polgári iskolát attól a veszélytől, hogy beolvadjon a nyolcosztályos elemi iskolába. Mert hiszen véleménye szerint mindkét iskolába csak időkitöltés miatt írják be a szülők gyermekeiket, anyagi tehetségük szerint válogatva a kettő között. Kár, hogy nem érdeklődött a cikk írója a szülők véleménye iránt; kár, hogy nem ismeri a polgári iskola tantervét; kár, hogy nem ismeri a polgári iskola szakrendszeren alapuló munkáját; kár, hogy nem ismeri a polgári iskolai tanárképzésnek a tanítóképzést jóval túlhaladó magas fokát; kár, hogy képesnek tart egy embert olyan sok szakismeret alapos átfogására, amit a polgári iskolában csak több ember megosztva tud nyugodt lélekkel ellátni; s végül kár, hogy nem ismeri a líceum új szervezetét, amely szerint ez növendékeit a gimnáziumból és polgári iskolából veszi, de nem a nyolcosztályú elemiből. Az egybeolvadástól csak akkor kellene közösen tartani, ha a nívó azonos lehetne. Azt hisszük azonban, hogy az a lehetetlenné vált helyzet is megszűnik, hogy egy-két tárgyból tett különbözeti vizsga alapján az elemi iskola V—VI. osztályából át lehessen lépni a polgári iskola II—III. osztályába, amint ez lehetetlen a gimnáziumba is. Mert a kör szélessége és feldolgozási módja nemesak a kijelölt tantárgyakban különbözik.

Stömpl Gábor a Jánoshegyet és környékét írja le.

Marosvári Tibor a Varsó egyik külvárosában kialakult szükségiskola mindennapi életbe torkolló munkálkodását ismerteti. Alapelv, hogy a gyermek mindent közvetlen maga tapasztalatából ismerjen meg.

A folyóirat Mintatanítások rovatában Ligeti Béla közli a keményítőnek a polg. isk. IV. osztályában való tanítását. Érdemes hasonló cím alatt Jeges Sándor: Vegytanítás a cselekvő iskolában című könyvében megjelent tanítási vázlatlaltal összehasonlítani.

Matzkó Gyula.

H I R E K.

A lengyel közoktatás múzeuma.

Nélkülözhetetlenül szükséges, hogy közoktatásunknak minél jobban és minél tökéletesebben kiépített múzeuma legyen, — mondta egy lengyel pedagógus. — Csodáltam, hogy a meglévő Pedagógiai Múzeumot mai állapotában elindulásnak tekintik a lengyelek, holott már most is fokozott figyelmet érdemel a lengyel határokon túl dolgozó pedagógustól is, mert a lengyel

közüoktatásnak ez a jelensége és ténye az európai tanügyi múzeumok mellé helyezhető bátran s lengyel részről büszkén is.

Mindenesetre ebben a múzeumban megtalálja a lengyel tanító és tanár mindarra a feleletet, amit az iskolai élet felvet. A lengyel közoktatásügy története, múltja és jelene beszédesen áll a szemlélő elé. A fokozatosan épülő és önmagát építő lengyel közoktatási szervek élnek is ezzel a „beszédes” jelenséggel és szorgalmasan látogatják, tanácsokért mennek a Pedagógiai Múzeum épületébe, ahol a nevelésnek és oktatásnak egészségesen tiszta levegője árad szerte széjjel.

Az épület folyosójának falait ellepik azok a kivilágítható térképek, amelyek beszámolnak arról, hol és milyen iskolatípus van a lengyel birodalom területén. Az egyik az elemi iskolákat mutatja, a másik a középiskolákat, a harmadik a felsőbb oktatást. Külön térképen látható az állami iskolák sokasága és más térkép tünteti fel a felekezeti és magániskolákat.

A múzeum keretében vannak az egyes tantárgyak szemináriumai, ahol szakfelügyelők és szaktanárok beszélhetik meg a szaktárgyi kérdéseket. Minden szaktárgynak megvan a maga helyisége, a maga hivatalos és program-szerű munkaideje, a maga szakknönyvtára és szakfelszerelése. Szóval mindaz, ami „szakbavág”. A munkamenetről kiadványok készülnek, amelyek a szaktárgyi ismereteket népszerűsítik és terjesztik.

A hazai és külföldi pedagógiai és szaklapok olvasóterme, a tankönyvkönyvtár történeti felosztás szerint ugyancsak itt található. (Sajnos, magyar pedagógiai folyóirat, szaklap és tankönyv még ma nincs. Ezt nemcsak a lengyelek sajnálják és nélkülözik, hanem nekünk is kellene. A legközelebbi jövőben gondoskodnunk kellene ennek megalapításáról!)

A lengyel Pedagógiai Múzeum helyiségeiben és a folyosókon állandó kiállítás van. E kiállítás célja és jelentősége abban van, hogy bemutatja hogyan lehet és kell a kézimunkatanítást a többi tantárggyal összefüggésbe hozni; hogyan és mennyire van szüksége az iskolának jó kézimunkaoktatásra, szakszerűen vezetett kézimunkaórákra s hogy mindezt az egyes szaktanárok mennyire nem nézhetik le, mennyire nem vethetik el.

Ez az állandó és didaktikailag felépített kiállítás bemutatja a tanulók munkáin, hogy mit lehet és kell csinálni fából, vasból, drótból, lemezből, üvegből és fonalból.

Az iskolai szertárak egész anyagát a gyerekek maguk állítják elő a szaktanár és a kézimunkatanár együttes munkája és terve alapján. A fizikai szertár oly gazdagsága látható és állítható elő, hogy minden tanuló, vagy legalább is 3–4 tanuló kezében tarthatja a kísérlethez szükséges műszert. Az iskolai segédeszközök mind a kézimunkateremben és a kézimunka órákon készül, ha az iskola értékelni tudja azt a nevelői munkát, amely a magas színvonalra emelt kézimunka-oktatás berkeiben folyik. Az iskolai telefon, a rádió, a villany és sok minden készül ott. Ezeknek a javítása, vagy elkészítése minden lengyel gyermek ajándéka, amelyet az iskolától kap s amelyben oly nagy jelentősége van éppen annak a szónak, hogy: *lengyel*. Minden iskolát járt lengyel embernek tudnia kell a villannyal, a rádióval, a gázzal, a géppel szakszerűen bánni, — egy szaktanár mondta nekem, — mert ezek a mindennapi életben és a katonai életben lépten-nyomon előfordulnak. Az

élethez és a katonasághoz pedig minden lengyelnek köze van, vagy lesz.

És megtanít minket a lengyel kézimunkaoktatás éppen a Pedagógiai Múzeum kiállításán arra, hogyan lehet a hazafias nevelést tettekre váltani, a beszéd helyett tényeket felmutatni. A lengyelség legnagyobb boldogsága és öröme a tenger és a levegő. E kettőt kell szeretnie minden lengyel gyermeknek és e kettőt kell meghódítania mindegyiknek újra és újra nemzete javára. Ezért épülnek oly tökéletes repülőgép- és hajómodellek a lengyel iskolák kézimunka óráin.

Aztán megtanítja őket arra, hogyan kell megbecsülnünk mindent, azt a félredobott, félrerugott drótdarabot, acéllemezt, vagy orvosságos üveget is. Megtanít és megmutatja, hogy egy kis szeretettel, egy kis akarattal, egy kis megszerzett tárgyi tudással, mennyi sok szepet, hasznosat és jót lehet csinálni. Mert egy pl. felibe fűrészelt orvosságos üvegből és egy darab haszontalannak látszó lemezből gyönyörű hamutartót lehet készíteni s azzal valakinek örömet szerezni. Magamnak, vagy másnak. Mindegy, de lehet és kell is. Mert az a darab üveg, az a darab vas is érték, csak tudni kell élni vele, érteni kell a kiaknázásához. A lengyel kézimunkaoktatás főcélja az, hogy takarékosagra neveljen, esztétikára neveljen, hazafiságra és emberiségre. Ad tárgyi tudást minden tanulóknak, ad elsajátítható készséget, de ezen felül és elsősorban megtanít minden kis lengyel iskolást arra, hogy meg kell becsülni mindent, minden anyag szép, minden anyagot lehet és kell is szeretni. Megtanítja őket arra, hogy az anyaggal lehet és tudni kell beszélni. Fokozatosan rávezeti a tanulókat az anyag nyújtotta lehetőségek értékesítésére. Minden lengyel gyermek azzal hagyja el az iskola padjait, hogy megérti a fának, vasnak, üvegnek egyéni beszédét s tudja, hogy ezt hasznosítani nemzeti kötelesség.

És igen érdekes, hogy éppen a Pedagógiai Múzeumban, s hogy éppen a tanulók munkáival egyidejűleg mutatják be a kézimunkatanárok nyári tanfolyamainak eredményét is. A legkényesebb műszerekig mindent meg kell tudni csinálni a kézimunkatanárnak s ezt a fokozatos fejlődést, a tanfolyam idejének gazdaságos kiaknázását tényeken szemlélhetjük.

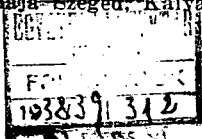
Amikor elindultam a sok és nagy élményt nyújtó warszawai Pedagógiai Múzeumból, a titkárnő még egy percre megmutatta az aznapi póstának egy angol és egy francia levelét, amelyben a flódráji szeminárium munkájának ismertetését kéri „nyugatra“, mert — úgy szól a levél, — tudjuk, hogy önök-nél sokat tettek ezen a téren s mi fel akarjuk használni az önök eredményeit, tapasztalatait.

Azt hiszem, nem sok hozzátenni valóm van ez elismeréshez. S ha mégis van kívánságom és gondolatom, az az, hogy az évszázados lengyel—magyar kulturális kapcsolatok minél szélesebb kiépítéséhez vezetne, ha közelebb kerülnének egymáshoz éppen a pedagógia területén is! Magyar s lengyel részről egyaránt sokat és érdekeset tanulhatunk egymástól!

sz. Csorba Tibor.

Lapunk jelen száma 96 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszámára küldendő be.

Ablaka György, Könyvtár-nyomdája-Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizennegyedik közlemény.) Akarás és indítékok. Ézelmi nevelés.
2. **Lemle Rezső:** A német beszédkézség elsajátítása és a stílus.
3. **Molnár János:** A gyermek lelki fejlődése.
4. **Császár Elek:** A tankönyv szerepe a cselekvő törénettanításban.
5. **vitéz Göndör Ferenc:** Testmérési adatok gyakorlati felhasználása.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lörinc: Arany János: V. László. **Jármai Vilmos:** A tanulók felszerelésének összeállítása a tanév elején. **Udvarhelyi Károly:** Olaszország. **Krix Márton:** Kamatos-kamat. **Kratofil Dezső:** A területmérés egy ségei. **Jeges Sándor:** A kukorica. **Matzkó Gyula:** A szabadesés. **Fogassy Ödön:** Bezárható szögletes doboz. (Papírhajtogatás).

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baróti Dezső dr., Bárány Irén dr., Békési Gizella dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lörinc, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly, Wagner Ferenc.

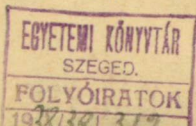
VI.
évf.

1937 — 38. tanév

1-2. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felölös szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató. Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenötödik közlemény.) Az érzelmek nevelése. A félelem.
2. **Dr. Sándor István:** Kezdő főiskolásaink és a tanári hivatás.
3. **Udvarhelyi Károly:** A melléktérképek iskolai alkalmazása.
4. **Vincze László:** Módszertani elgondolások a német nyelvtan tanításához.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lőrinc: Dolgozatírás. Török-magyar bajviadal.
K. Bedekovich Lajos: II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának okai. **Jármai Vilmos:** A tulajdonító eset fogalmának megértetése az első osztályban. **Krix Márton:** Történeti számok szorzása. **Kratofil Dezső:** A háromszögek területe. **Jeges Sándor:** A grönlandi bálna. **Matzkó Gyula:** Archimedes törvénye. **Citronyiné Bikfalvy Ilona:** Fonalsmunka.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

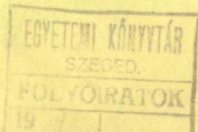
Bárány Irén dr., sz. Csorba Tibor, Jármay Vilmos, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf.

VI.
évf.

1937 — 38. t a n é v

3-4. sz.

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
 gyakorló iskolájának tanári testülete.
 Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenhatodik közlemény.) Az érzelmek nevelése. A dac pedagógiája.
2. **Udvarhelyi Károly:** A melléktérképek iskolai alkalmazása. (II. rész.)
3. **Csapó Jenő:** A fogalmazástanítás körül.
4. **Wagner Ferenc:** A tanár szerepe a cselekvő történettanításban.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lőrinc: Lévy József; Mikes. A rímek elhelyezése a versszakban. **Krix Márton:** Az arányos osztás. **Jeges Sándor:** A füsti fecske. **Matzkó Gyula:** Archimedes tétele. (II. rész.) **Fogassy Ödön:** Henger és kúp palástja összeakasztással. (Papirmunka.)

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Dr. Békési Gizella, Dr. Gyulai Ágost, Dr. Jankovits Miklós, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Szántó Lőrinc, Udvarhelyi Károly, Wagner Ferenc.

1937 — 38. t a n é v

5-6. sz.

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenhetedik közlemény.) Az érzelmek nevelése. A nemi életnek pedagógiai vonatkozásai.
2. **Dr. Bárány Irén:** Az eszményi tanár szellemi arculata.
3. **Wagner Ferenc:** Románia művelődéspolitikája s a magyarság.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lőrinc: A képes helyhatározó. **Udvarhelyi Károly:** Az Alföld keletkezése és felszíne. **Jármai Vilmos:** Egy ismétlő óra lefolyása. **Krix Márton:** A százalék számítása. **Jeges Sándor:** A saláta boglárka. **Uherkovich Gábor:** A rajz szerepe a természetrajz tanításában. **Matzkó Gyula:** Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában. **Fáber József:** Fészekodu deszkából, csavarokkal összeerősítve, leemelhető tetővel. (Famunka)

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Jármai Vilmos, Dr. Jankovits Miklós, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Dr. Somogyi József, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Wagner Ferenc.

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
gyakorló iskolájának tanári testülete.
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizennyolcadik közlemény.) Az érzelmek nevelése. Befejezés.
2. **Lemle Rezső:** A németnyelvi tankönyvírás módja.
3. **Dr. Tóth Ervin:** Az esztétikai elvek általános érvényesítése.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

Szántó Lőrinc: Gárdonyi Géza. **K. Bedekovich Lajos:** A jobbágyság történetének összefoglalása. **Udvarhelyi Károly:** A Balaton. **Jármai Vilmos:** Egy rajzolva lefolytatott német óra. **Krix Márton:** Kamatszámítás (1). **Jeges Sándor:** A bab. **Matzkó Gyula:** Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baróti Dezső dr., Békési Gizella dr., sz. Csorba Tibor, Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Wagner Ferenc, Uherkovich Gábor.

1937 — 38. tanév 9-10. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola
 gyakorló iskolájának tanári testülete.
 Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

